

COLECCIÓN ITINERARIOS

Didáctica e identidades culturales

Acerca de la dignidad en el proceso educativo

María del Carmen Maimone
Paula Edelstein





MARÍA DEL CARMEN MAIMONE
Licenciada en Ciencias de la Educación, especialista en didáctica de las ciencias naturales en el nivel inicial y EGB, es docente de didáctica de las Ciencias Naturales (UNLu). Ha dictado numerosos cursos de capacitación docente y publicado sobre temas de su especialidad. Se dedica a la investigación didáctica desde 1996.

PAULA EDELSTEIN Licenciada en antropología (F y L / UBA), ejerce como profesora de Ciencias Sociales en el tercer ciclo de la EGB y en el Nivel Polimodal. Ha investigado sobre metodología de diagnóstico sociocultural en poblaciones rurales y suburbanas (beca Fundación Antorcha); sobre estrategias de desarrollo y participación comunitaria. Se dedica a la investigación didáctica desde 1998.

Didáctica e identidades culturales

Acerca de la dignidad en el proceso educativo

María del Carmen Maimone
Paula Edelstein





Maimone, María del Carmen
Didáctica e identidades culturales: una nueva propuesta / María del Carmen Maimone y Paula Edelstein. - 1ª. ed. - Buenos Aires: La Crujía: Stella, 2004.
320 p.; 22x14 cm. (Itinerarios)

ISBN 987-1004-50-8

1 . Sociología de la Educación I. Edelstein, Paula II. Título
CDD 306.43

Viamonte 1984 - C1056ABD
Ciudad de Buenos Aires - Argentina
Tel: (011) 4374-0346 y rotativas
Fax: (011) 4374-8719
Email: info@editorialstella.com.ar

Tucumán 1999 - C1050AAM
Ciudad de Buenos Aires - Argentina
libreria@lacrujia.com.ar

Producción integral: CONTEXTO

ISBN 987-100-450-8

Impreso en la Argentina
Hecho el depósito que establece la ley 11.723.

Julio 2004.



Índice

A nuestras familias
A las familias de los chicos
A los chicos con los que hemos trabajado,
junto a quienes hemos sentido,
como Janusz Koczak en *Si yo volviera a ser niño*,
el esfuerzo de tener "que elevarnos hacia sus sentimientos.
Elevarnos, estirarnos, ponernos de puntillas para no agraviarlos"
y con quienes hemos disfrutado de la tarea de enseñar.

Presentación

Las reflexiones de este trabajo están orientadas a la búsqueda de caminos didácticos alternativos frente al incremento constante del fracaso escolar de los niños pertenecientes a los sectores populares. Sintetiza los desarrollos de dos proyectos de investigación[1] realizados durante un período de cinco años en la zona noroeste del segundo cordón urbano de la provincia de Buenos Aires, territorio que ha ido tomando forma al compás de los sucesivos procesos de industrialización de mitad de siglo y de desindustrialización de los últimos veinticinco años. Conforman un cordón densamente poblado y altamente heterogéneo en cuanto a la ocupación del espacio: conviven zonas de quintas, áreas fabriles, descampados, barrios residenciales privados y barrios obreros, asentamientos, villas de emergencia; predominan los contrastes y cada vez es más visible la marginación, la exclusión social y la desocupación. Dentro de este amplio espectro, centramos la atención en los habitantes de los barrios obreros y asentamientos, que son principalmente migrantes internos, a los cuales se ha sumado en los últimos tiempos población de países limítrofes.

Se pretende aportar al desarrollo de un nuevo tipo de intervención didáctica que abarque tanto a los adaptados como a los excluidos, con el fin de revertir el proceso que impide establecer un debate acerca de la dignidad de los pueblos y su derecho a decidir autónomamente sus destinos. Este debate –hoy ineludible– ha crecido en los últimos años al calor de la crisis argentina, comenzando a instalarse en la vida cotidiana y el pensamiento de una proporción creciente de los hombres y mujeres de nuestro país. Pretendemos participar no sólo desde una crítica al modelo dominante, sino también con una

1. "El proceso de formación de conceptos y los factores socioculturales: una perspectiva integral para su análisis en Ciencias Naturales". "Construcción y evaluación de estrategias didácticas basadas en la incorporación de la variable cultural".

sustentada en la conciencia y el trabajo de las personas, recuperando la confianza en su potencial creador; propuesta construida a través de la experiencia, sin eludir la discusión teórica ni la confrontación de las teorías con las prácticas didácticas que sustentan. Para alcanzar una perspectiva integral del fracaso escolar y articular una propuesta de enseñanza que lo revierta, se hace necesario revisar los marcos que sustentan la prescripción y las prácticas escolares confrontándolas con un análisis del fracaso que contempla la perspectiva intelectual de asumir la voz de quienes fracasan. Se estará, entonces, en condiciones de conocer el "estado del arte" sobre el problema que ubicamos dentro del campo de análisis de la didáctica, en tanto es en el interior de esta disciplina donde debe darse respuesta a los problemas de la amplia franja de niños con dificultades en la escuela, definidos hasta el presente como niños que no aprenden porque pertenecen a los denominados sectores populares. Es en el interior de esta disciplina donde se deben desarrollar postulados que contemplen a toda la población escolar. Desde que existe la enseñanza pública y sistemática, las prescripciones didácticas atraviesan diversos niveles y actores, cruzando a su vez varias perspectivas en torno a un mismo tema: qué enseñar, a quiénes, cómo hacerlo y para qué. Preguntas que ya se hacía Comenio en el siglo XVII y continúan vigentes cada vez que los docentes se enfrentan a un grupo de alumnos.

Se trata de mirarnos como sociedad compleja, fragmentada pero única, diversa, amplia, rica. Se trata de reconocernos como somos y empezar a valorar esa multiplicidad cultural que nos caracteriza. No con el objetivo de imponer un nuevo "pensamiento único" sino para aprender que el pensamiento único, por definición, no existe; porque el pensamiento es múltiple, cambiante, subjetivo, social. Porque tenemos derecho a decidir autónomamente sobre nuestro futuro y contamos con el potencial humano para hacerlo. Estas metas ponen en discusión tanto el modelo hegemónico de desarrollo como las implicancias educativas que su aceptación comporta. Hacemos referencia especial a la premisa que sostiene que, a mayor formación científico-tecnológica, mayor disponibilidad de mano de obra calificada y mayor posibilidad para la población de intervenir en la toma de decisiones con respecto a los alcances y peligros del desarrollo tecnológico; por lo tanto, mayor inclusión social y mayor progreso. Desde estos supuestos se desarrollan modelos didácticos para enseñar ciencias en la escuela, los cuales dan sustento teórico a esa ecuación. Tales postulados y sus implicancias didácticas en la práctica educativa no pueden quedar fuera del análisis de la situación, toda vez que el fracaso escolar hace referencia explícita a una situación que surge como emergente del sistema educativo. Nuestra experiencia en el desarrollo y aplicación de los modelos de cambio conceptual (nombre que adoptan los actuales modelos didácticos de enseñanza de la ciencia) en escuelas que atienden sectores populares ha arrojado dos conclusiones: bien trabajado, el modelo produce avances en los aprendizajes de los niños no porque se verifiquen sus postulados sino porque su implementación requiere de un amplio conocimiento de la didactización de la ciencia. Lo cual, confrontado con la mala formación docente –tanto en ciencias como en su didactización o en ambas– resulta siempre una intervención positiva: cuando existe un modelo claro de enseñanza siempre se logran mejores resultados que cuando no se lo posee[2].

Al respecto, consideramos necesario evaluar si esos resultados, siendo necesarios, son suficientes para promover un avance en el desarrollo del conocimiento. Esta pregunta remite necesariamente a la conexión entre la teoría didáctica, los lineamientos de la política educacional y el modelo de desarrollo de país. A este punto se refiere nuestra segunda conclusión: en un trabajo anterior[3] advertimos acerca de factores que funcionan como obstáculos del aprendizaje y de la implementación exitosa del modelo propuesto, los cuales remiten a la constatación de la existencia de una cultura de procedencia de los alumnos: la llamada "cultura familiar" estaba alejada de aquella que reivindica y legitima la escuela, la "cultura escolar". Estos aspectos de la cultura familiar –hoy llamada cultura del grupo de pertenencia, expresión de la Matriz de Pensamiento Latinoamericana[4]– son ocultados por los niños visualizados como los que hablan poco, se niegan a escribir (aludiendo que no les gusta) y aprenden más tarde que otros. Eran y son los niños que engrosan las estadísticas de fracaso escolar. Al comenzar la segunda investigación, ambas conclusiones se transformaron en las siguientes preguntas: las metas de la educación científica asumidas como modelo pedagógico y expresadas en los modelos didácticos de

2. En los informes finales de los años 1992 y 1994, sobre los resultados del proyecto "La enseñanza de las Ciencias Naturales en escuelas primarias que atienden sectores populares", desarrollado en una primera etapa por la Universidad Nacional de Luján y OREAL/UNESCO y en una segunda por la Universidad Nacional de Buenos Aires y OREAL/UNESCO, se señala como problema que en las escuelas hay poca enseñanza de las ciencias, y en el caso de que se enseñen, los planteos didácticos están alejados de las propuestas actualizadas para el área.
3. Informe final sobre los resultados del proyecto "La enseñanza de las Ciencias Naturales en escuelas primarias que atienden sectores populares", UBA/OREAL/UNESCO, 1994.
4. Nociones desarrolladas en el capítulo II.

cambio conceptual, ¿son capaces de revertir el problema del fracaso escolar? El atraso científico-tecnológico, ¿es la causa de la inequitativa distribución de la riqueza y del conocimiento? La distribución equitativa de riqueza y conocimiento, ¿puede ser producida por un modelo que excluye y ha construido históricamente la noción de sujeto social dejando fuera a los sectores populares? Quien no es considerado sujeto social constructor y partícipe del desarrollo de una sociedad, ¿puede esperar otro camino que el del fracaso? La premisa que guía nuestra búsqueda de respuestas afirma que no habrá una verdadera educación –que contemple entre otros aspectos la educación científica– si no comenzamos a construir una identidad social inclusiva.

La tarea emprendida implicó asumir la conformación y sostén de un equipo interdisciplinario –una socióloga, una psicóloga, una antropóloga, una licenciada en ciencias de la educación y especialistas en didácticas específicas– al cual se sumaron un grupo de docentes de Nivel Inicial y de EGB. Fue necesario entonces abordar la formación de las maestras y, simultáneamente, la integración de diversas perspectivas teóricas y prácticas. Las perspectivas de los especialistas que conformaron el equipo (incorporando análisis y consulta bibliográfica), se integraron con otras, provenientes de las familias, de las docentes participantes y de otras experiencias con las que establecimos relación. La implementación de la experiencia desarrollada con los grupos de alumnos durante un ciclo escolar y su evaluación constituyen el último paso de las investigaciones y se realizaron sobre la base de las premisas y mecanismos consensuados en las etapas anteriores. En este camino hemos encontrado numerosos obstáculos –algunos burocráticos, otros académicos o presupuestarios– que paradójicamente enriquecieron nuestro interés en la tarea, agregando nuevos elementos al análisis, nuevas dimensiones ocultas del problema. En contraste, las satisfacciones fueron incomparables, al observar cómo niños que comienzan la escuela en silencio y con vergüenza logran erigirse orgullosos sobre su propia identidad y aprender desde ella. El privilegio de ser testigos y protagonistas de esos momentos, en que el velo del ocultamiento se descorre para echar luz sobre el inmenso potencial cultural de esos niños y sus familias, no tiene precio.

La primera parte del libro –"Modelo para armar"– está dedicada a exponer las bases para el desarrollo de un modelo didáctico que asuma la problemática planteada, que parte del análisis de la incidencia de los factores socioculturales en el proceso de adquisición de conceptos científicos convertidos, transposición didáctica mediante, en conocimientos escolares. Al mismo tiempo, se centra en una estrategia de vinculación de estos conocimientos con los desarrollados en el seno del grupo de pertenencia de los niños (caracterizados como integrantes de un grupo con una cultura particular) en un contexto de interacción tal que permita democratizar los conocimientos con todo lo que ello implica. Es decir: arriesgarse a construir conocimientos a partir de consensos reales, que partan de un marco de diversidad susceptible de escuchar todas las voces y perspectivas, colocándolas en igualdad de status con las consensuadas políticamente, a fin de evitar las interpretaciones basadas en una única postura dominante. El camino que se recorre en este trabajo contempla simultáneamente los niveles macro y micro, tanto en el análisis como en la propuesta. La corroboración de nuestra hipótesis nos coloca en condiciones de dar un salto cualitativo, tanto en el nivel de la enseñanza –que ampliaría notoriamente sus horizontes y campos de acción– como en el nivel del desarrollo social; porque se estaría creando un espacio para que todos los grupos sociales pongan en juego sus propias herramientas de crecimiento y elaboren sus propias respuestas frente a las particulares metas que se proponen alcanzar en tanto comunidad específica. El punto clave estaría en reconocer la diferencia cultural, pues esto permite transformar la agresión en enriquecimiento, revirtiendo el fracaso.

El desarrollo del modelo se estructura en tres niveles de análisis: el primero (desarrollado en los capítulos II y IV) presenta los aportes seleccionados desde diversas disciplinas para la construcción del marco teórico. La historia reciente y los acontecimientos políticos en la Argentina y América latina confirman y enriquecen nuestras hipótesis acerca de la existencia de una Matriz autónoma de Pensamiento Latinoamericano que nos integra, reconociendo la heterogeneidad y las diferencias como base de la igualdad y no de la discriminación, nutriéndose de esa diversidad que nos constituye. Revisamos qué se entiende por democratización del conocimiento y qué por aprendizaje desde concepciones sustentadas en la comprensión de la diversidad. El segundo (desarrollado en los capítulos III y V) presenta el sistema cultural de la población de pertenencia de los alumnos con los cuales trabajamos, elemento que funciona como bisagra entre el primer nivel teórico y el nivel de ejecución del Modelo didáctico: entramos al mundo cultural de estos grupos, porque no basta con reconocer que son diferentes; es fundamental saber en qué consiste esa diferencia. Desde el marco teórico y el estudio del sistema sociocultural, definimos y jerarquizamos los componentes didácticos. Por último, el tercer nivel (desarrollado en los capítulos VI y VII) es el de ejecución y evaluación de la etapa experimental con los alumnos.

Las premisas del primer nivel dan sustento teórico al Modelo didáctico propiamente dicho; el cual a su vez se encarga de prescribir la forma de intervención didáctica –la forma de enseñar– para que los alumnos logren mejorar sus aprendizajes. Cabe aclarar que esta división tiene su objeto sólo a efectos del análisis, pues en la práctica hubo una constante retroalimentación de los tres niveles, que no expresan una secuencia temporal. Cerramos este primer bloque con un esquema sobre la estructura y función del modelo propuesto.

La segunda parte del libro –"Debates"– desarrolla un análisis crítico de los supuestos teóricos subyacentes en los modelos didácticos vigentes y en los diagnósticos que se realizan sobre la población escolar; retoman las discusiones sobre estas temáticas al interior de las disciplinas que las asumen como objeto de estudio y dejan planteado el motivo por el cual –desde nuestra hipótesis de investigación– no terminan de dar respuesta al persistente fracaso de tantos niños en la escuela. Por representar las investigaciones de punta de los marcos teóricos que asume la didáctica permiten detectar las ideas que, implícita o explícitamente, circulan sobre el modelo de sociedad, de cultura, de conocimiento, de sujeto social, de sujeto de aprendizaje y de enseñanza. Los capítulos IX y X toman como eje las perspectivas teóricas más consensuadas sobre la construcción del sujeto de aprendizaje. El capítulo XI está dedicado al estado del arte de la didáctica. Por último, el capítulo XII aporta una serie de reflexiones sobre las instituciones: lejos de pasar a un segundo plano, dado que en la experiencia asumimos un recorte de aula, surgieron en cada intervención y en cada propuesta, actuando como un poderoso sistema donde lo instituido presiona fuertemente a fin de obstaculizar y diluir cualquier transformación. Las reflexiones finales están dedicadas a los docentes, en tanto merecen el aparte por ser el recurso indispensable, sin el cual no es posible ningún cambio. En síntesis, este trabajo constituye una primera etapa sustentada en investigaciones de campo y en una tarea experimental, llevadas a cabo a partir del análisis crítico de las principales teorías pedagógicas y didácticas que las orientan. Como todo cierre, es también un comienzo; porque aspiramos a extender la implementación del modelo propuesto como una instancia decisiva para poder evaluar sus alcances y limitaciones en toda la magnitud que caracteriza a la educación formal. Así, en cualquiera de sus niveles o ramas, el trabajo intenta abordar el proceso de enseñanza desde una perspectiva que requiere un replanteo profundo de la tarea profesional y formula los lineamientos de una propuesta, con las condiciones adecuadas para ser llevada a la práctica por quien la considere un aporte para su tarea.

Deseamos destacar que este trabajo no hubiese sido posible sin la colaboración de muchas personas que a lo largo de estos años nos han acompañado. Agradecemos especialmente a la licenciada Alcira Argumedo, nuestra directora de investigación, quien con su lucidez y paciencia nos formó, estimuló y trabajó junto a nosotros desde el primer momento hasta la última corrección de estas páginas. A Raquel Krawchick, nuestra asesora en psicología, quien puso a nuestra disposición sus desarrollos teóricos en el campo de la neuropsicología comportamental, colaboró en el diseño de los instrumentos de evaluación funcional de los niños y estuvo presente cada vez que la necesitamos. Al Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, en cuyo marco llevamos a cabo esta investigación con el apoyo del programa ministerial de incentivos. A nuestras familias, quienes nos apoyaron y acompañaron. A Luis Sznaiberg, quien nos acercó miradas desde diversas áreas de análisis y estímulo para seguir adelante. A Benjamín, quien nos prestó su computadora por dos años. A Diego, quien nos brindó apoyo técnico. A Doña María, del barrio de Tierras Altas, quien colocó a nuestra disposición su trabajo y conocimiento sobre los barrios del segundo cordón urbano del Gran Buenos Aires. A Laura Motto, colega y docente, quien desarrolló la experiencia piloto de 1997. A María Isabel, Mabel, Mirian; las docentes que trabajaron en forma directa con los alumnos creyendo en nuestra propuesta –entre ellas muy especialmente a Marcela Arias– quien durante dos años participó en el proyecto a pesar de las presiones institucionales para abandonarlo. A Andrea Rodino, colega y luchadora incansable, quien desinteresadamente estuvo junto a nosotras aportando sus conocimientos, su energía y su capacidad de resolución de cuanto problema se presentase. A las pasantes alumnas de la universidad, que aportaron su trabajo y su mirada. A las especialistas en didácticas específicas que se animaron a discutir sus marcos teóricos y a construir esta nueva propuesta. No todos llegaron hasta el final de la experiencia, pero sí todos ayudaron a su reflexión y construcción. A los diversos agentes de las instituciones y experiencias educativas que se prestaron a intercambiar opiniones y evaluar nuestro trabajo. A las familias, quienes nos abrieron las puertas de sus casas, se animaron a compartir sus puntos de vista, sus proyectos, sus saberes.

Prólogo

Alcira Argumedo

Hace ya dos siglos, Simón Rodríguez –tal vez uno de los más lúcidos y silenciados pedagogos en la historia de América latina– afirmaba que el respeto al amor propio, el reconocimiento de la dignidad del educando o de cualquier persona a quien se pretenda perfeccionar, es una condición ineludible para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una mirada humanista en esos tiempos de la independencia, referida en especial a negros, indígenas, mulatos y mestizos, que desde la conquista habían sido despreciados como seres inferiores, *amentes*, faltos de razón. La educación les permitiría ejercer los derechos ciudadanos, otorgados por las vertientes populares a esas mayorías hasta entonces degradadas, cuyo protagonismo fuera decisivo en las guerras contra el imperio español. Es simbólico que pocos meses después de la batalla de Ayacucho, que consolida el triunfo final de las fuerzas patriotas en 1824, Simón Rodríguez fundara en Chuquisaca una escuela modelo –aún hoy sigue siendo un modelo– destinada a la educación de niñas y niños pardos y morenos.

Juan Amós Comenio había formulado en Holanda sus ideas sobre una *Sociedad de educación* que, mediante la Didáctica Magna –método universal para enseñar todo a todos desde todos los puntos de vista– emerge como una propuesta libertaria en esa peculiar experiencia republicana de las ciudades hanseáticas en el XVII. Sin embargo, seguramente desconocía que en esos mismos años los negros cimarrones del Quilombo de Palmares luchaban en Brasil contra holandeses y portugueses, por una libertad en su expresión extrema: la libertad ante la esclavitud y la deshumanización. Más tarde, Rousseau plantearía en *Emilio* nuevas formas de enseñanza para esos hombres libres que anunciaban los tiempos prerrevolucionarios del XVIII, aunque estaba convencido de que los niños pobres no podrían ser educados, en tanto debían trabajar. Rodríguez conocía esas ideas. Había recorrido Europa caminando desde España hasta Rusia a lo largo de más de veinte años, supo de las grandezas y miserias de la Civilización. A comienzos del XIX estaba dispuesto

a educar a los más golpeados entre los golpeados, partiendo del respeto a su autoestima, a sus saberes y a sus identidades culturales, de modo tal que los nuevos conocimientos fueran vividos como un enriquecimiento y no una agresión. Su propuesta educativa incluía en forma prioritaria precisamente a los niños pobres y a los hijos de esclavos, indígenas o mestizos. En tal sentido, también es simbólico que la derrota de los proyectos autonomistas y populares –hacia entonces encabezados por Bolívar, San Martín, Belgrano, Artigas, Dorrego, Güemes y tantos otros héroes latinoamericanos– fuera acompañada de la destrucción de las escuelas de Simón Rodríguez en Chuquisaca y de su propia proscripción. Lo relata Don Simón en una carta desgarrante en 1832, cuando ya Bolívar había muerto:

> "Mientras yo me defendía en retirada, un abogado llamado Calvo... desbarataba mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones en lugar de ocuparme en el lustre de la gente decente. La putas y ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles y que ahora serían más decentes que los hijos y las hijas del señor Calvo..."

Es fácil reconocer, más allá del largo tiempo transcurrido, a los señores Calvo de nuestros días. La experiencia que presentamos fue iniciada en tiempos de hegemonía neoliberal, cuando negro villero era un insulto, mientras la exhibición obscena de riquezas mal habidas se festejaba como mérito en los medios de comunicación y en las revistas de actualidad. Cuando los perdedores eran culpabilizados desde la arrogancia de los economistas de la Escuela de Chicago, ideólogos principales del saqueo de nuestro país. Pero si ellos evitan la dilapidación del Tesoro cuando se destina a la educación de niños en escuelas públicas, existe un fenómeno aún más profundo y perdurable en el seno del sistema educativo. Una concepción despectiva hacia la cultura y el potencial de quienes pertenecen a estirpes familiares indígenas y mestizas –que coinciden con las capas sociales en situación de pobreza– y contagia sutilmente aun a una parte importante de los más nobles docentes, víctimas a su vez de políticas de ajuste, empobrecimiento y sobrecarga laboral.

El acoso financiero y la degradación del sistema de educación pública, unidos al crecimiento del desempleo, la pobreza y la indigencia, se acompañaron de un incremento alarmante en los índices de deserción y repitencia entre los alumnos pertenecientes a los llamados sectores carenciados. El diagnóstico predominante estableció una correlación simple entre pobreza y dificultades de aprendizaje; "se hace lo que se puede". Pero este estudio partió de una hipótesis diferente: sin ignorar el peso y la condenable injusticia de la miseria que acosa a esos sectores, los silencios de los chicos y sus dificultades de aprendizaje tienen como causa principal la agresión que la cultura oficial de la escuela ejerce sobre sus identidades culturales, lenguajes, códigos, saberes y creencias, incorporados durante la educación primera en el hogar, en el proceso de socialización inicial. Conscientes de la soberbia despectiva de la cultura universal de Occidente hacia sus propias culturas, del peligro de ser ubicados como bárbaros dentro de esa dicotomía entre Civilización o Barbarie que aún reina en la educación argentina en todos sus niveles, el mandato familiar es ocultar en la escuela que saben hablar quechua o guaraní, que creen en el Pombero, el Gauchito Gil o la Pachamama, que se sustentan en valores diferentes a los del individualismo egoísta, que tienen sangre indígena o negra, que portan concepciones propias con orígenes en una larga historia.

La ecuación es por demás evidente. Dado el mandato familiar de ocultar sus saberes para protegerlos de los agravios que sus propios padres padecieron –a lo cual ahora se agregan condiciones socioeconómicas críticas– los niños guardan silencio, como el más seguro mecanismo de ocultamiento. A la tensión del ocultamiento se suma un conflicto de lealtades entre lo que dice la maestra –esa figura tan importante en la edad escolar– y lo que se dice en sus hogares, además de posibles diferencias en modismos del lenguaje, cuando no el hecho de estar aprendiendo en un doble idioma sin que ello se registre en el proceso de enseñanza. Como la pedagogía indica que debe trabajarse con los saberes que traen los chicos y los chicos no pueden discriminar qué deben mostrar y qué no, guardan silencio o se ven sometidos a tensiones que los inmovilizan. Se llega entonces a la nefasta conclusión de que no tienen nada en la cabeza, no puede esperarse de ellos más que mínimos avances y están condenados desde el inicio por su miseria. En otras épocas los llamaban amentes; ahora los diagnósticos son más modernos: retraso mental leve o similares. Mientras tanto, las ideas de Civilización o Barbarie y de cultura universal quedan incólumes porque no es culpa de la escuela sino de la pobreza. Pero resulta que esos chicos y sus familias solamente son pobres, lo que no significa que sean tontos y carezcan de importantes conocimientos sociales o culturales para aportar al proceso educativo y a otras múltiples actividades de la sociedad. Esto es lo que prueba en forma contundente la orientación pedagógica y didáctica desarrollada en el trabajo por María del Carmen Maimone y Paula Edelstein.

Cualquiera que conozca la situación de verse obligado a ocultar sus ideas porque está en campo enemigo o haya sufrido una humillación sin poder

defenderse será capaz de comprender el profundo malestar de esos chicos, el peso cotidiano de la afrenta soterrada hacia el amor propio del cual habla Simón Rodríguez. Imposible imaginar peores condiciones para el aprendizaje; pero son las condiciones a las cuales se somete a millones de niños y niñas provenientes de esas familias. En forma explícita o implícita las miradas sobre los sectores carenciados agregan a las carencias materiales –como causa o consecuencia– carencias espirituales: carecen de viviendas o alimentos; pero también de inteligencia, saberes, valores, identidades, autoestima. Las denominadas políticas sociales focalizadas exacerban esas miradas: como el beneficio se otorga a quienes están en peores condiciones, se los obliga a mostrar sus facetas más miserables. La lógica indica que cuanto más sucios, más impotentes, más precarios sus hogares, más desesperados sus rostros, más posibilidad tienen de recibir ayuda; en consecuencia, como se marca en este estudio, cualquier mejora en las condiciones de vida o en la apariencia conlleva el riesgo de perder esa ayuda. Con la misma óptica, los mecanismos clientelísticos y asistencialistas de todo tipo tienden a mancillar su dignidad como condición del apoyo. Por eso el diagnóstico sociocultural de esta investigación –que evidencia sus potencialidades– debiera ser contemplado no sólo con relación al tema educacional, sino también en el diseño de políticas de salud, vivienda y similares o en la promoción de empresas sociales de calidad, como uno de los caminos más eficientes para revertir la desocupación y crear trabajos legítimos.

La propuesta educativa que se formula parte del reconocimiento de esa dignidad y esas potencialidades, dado que el incorporar la variable cultural como elemento decisivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje supone reconocer en igualdad de status a los saberes escolares y a los socioculturales. La idea clave es partir de la diferencia como base de la igualdad y no de la discriminación, de modo tal que los conocimientos brindados por la escuela signifiquen un aporte al desarrollo de sus propios saberes e identidades, sin vivenciarlos como un agravio que los condena. Debe remarcarse que se habla de diferencia cultural y no de una relación lineal entre saberes inferiores y superiores, pertenecientes a una misma y única cultura homogénea. Lo cual conlleva una crítica radical a la idea Civilización o Barbarie, a la convicción absurda de que sólo existe una cultura universal y válida, mientras los inmensos patrimonios del resto de la humanidad quedan situados en el lugar de lo bastardo. Supone al mismo tiempo una concepción de los seres humanos y del sujeto de aprendizaje que, en lugar de ser definidos como entes abstractamente universales cuyo modelo es el hombre blanco de raíces europeas, los recupera en toda la riqueza de su singularidad.

La Argentina es un país paradójico: conformado como un crisol de razas por la magnitud inmigratoria desde fines del XIX, fue construyendo una cierta síntesis cultural con bajos niveles relativos de racismo, a excepción del menosprecio hacia los descendientes de los pueblos originarios y mestizos, asentados en estos territorios desde el 10.000 antes de Cristo. La escuela oficial –cuyos méritos son indiscutibles a partir de la ley 1420 con sus postulados universales, laicos y gratuitos– impuso su homogeneización compulsiva sobre la base de una cultura occidental excluyente, condenando explícitamente a las culturas de los troncos poblacionales nativos con sus diferentes mestizajes. No obstante, la fortaleza y sabiduría de esas culturas les permitiría sobrevivir a través de los siglos mediante diversas redefiniciones y adaptaciones, por encima de los genocidios, la proscripción, el despojo o la miseria de sus portadores. Pero lo hicieron gracias a estrategias de resistencia y ocultamiento, obligados a intentar parecerse para ser aceptados en la sociedad; algo que señala acertadamente el diagnóstico sociocultural de la población estudiada y se reitera en el comportamiento de los chicos en la escuela. Ante esa concepción hegemónica que los condena, el aprendizaje deja de ser una actividad placentera y las relaciones docente-alumnos pierden la necesaria transparencia y fluidez. Por el contrario, el Modelo didáctico de interrelación entre culturas, que se basa en el respeto hacia esas identidades ocultadas, permitió alcanzar resultados inapelables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando hablamos de resultados inapelables, tal vez pueda cuestionarse que una sola experiencia no es suficiente para confirmar las hipótesis de trabajo o la validez de la propuesta. Empero, la experiencia piloto realizada con anterioridad, los relatos de docentes capaces de percibir el problema o de antiguos alumnos que sufrieron esa discriminación, junto a las aplicaciones puntuales que se sucedieron en distintas aulas utilizando este enfoque, dan cuenta de sus posibilidades. Sucede a veces que ciertas concepciones se naturalizan –y se cristalizan aún más ante una situación educativa y social que ha adquirido niveles de deterioro sin precedentes– de modo tal que se pierden de vista posibilidades susceptibles de revertir, al menos, problemas que están al alcance de las escuelas y sus docentes. El tema del desayuno y de los comedores escolares es un ejemplo que resaltó con dureza en el transcurso del estudio: se afirma que los chicos no pueden prestar atención y a veces se desmayan, porque llegan a la escuela sin haber comido la noche anterior ni tomado nada al levantarse. No se entiende entonces por qué el desayuno no es la primera actividad que realizan al entrar a la escuela y recién se les sirve luego de dos horas de clase. Ninguna razón organizativa o de administración

puede justificar tal desatino, que suma sufrimiento a quienes están sufriendo demasiado. Algo similar sucede con los comedores escolares donde, sin dudar de la vocación de servicio de infinitos docentes, se dan situaciones por las cuales se les niega ese sentimiento placentero que debiera acompañar el almuerzo, como sucede en gran parte de los colegios privados caros. En este sentido, un mérito adicional del trabajo es el señalar las posibilidades de acción también en estas actividades, si se parte de una concepción pedagógica dispuesta a rescatar los valores de la cultura de pertenencia y la autoestima de los chicos carenciados.

En la elaboración del Modelo de Interrelación Paradigmática, se analizaron críticamente los aportes y supuestos básicos de Piaget, Vygotski, Rolando García, Emilia Ferreiro, la pedagogía crítica o las teorías del cambio conceptual, con el objetivo de evaluar los límites e interrogantes que cada uno de ellos plantea, así como las diferencias o complementaciones con la perspectiva adoptada, incorporando todo aquello considerado valioso para desarrollar la propuesta. El enfoque transdisciplinario permitió intercambiar perspectivas, bagajes teóricos y modos de enfocar los problemas –superando las fronteras entre disciplinas y la cada vez más estéril taylorización o hiperespecialización de los conocimientos académicos– lo cual se tradujo en la posibilidad de formular abordajes integradores para la realización de tareas y acciones didácticas específicas, con la riqueza que brinda el pensamiento colectivo. De este modo, el proyecto no solamente logró cumplir con la premisa secular de Simón Rodríguez; además, se inserta en las nuevas modalidades del recurso estratégico del conocimiento, impuesto por el despliegue de la Revolución Científico-Técnica. Este recurso obliga a eliminar las divisiones estancas de la especialización académica tradicional, para operar con marcos abarcadores mediante el trabajo en equipo, la cooperación y el intercambio entre disciplinas, como modo de aproximarse al estudio de temas específicos tomando en consideración la complejidad de sus múltiples relaciones. Además, los conocimientos científicos y tecnológicos enriquecen sus posibilidades al articularse de modo horizontal con otro tipo de saberes culturales y experiencias históricas o sociales, que también a través de la cooperación, el intercambio, la solidaridad, la práctica de escuchar y reconocer como interlocutor válido a toda persona, el respeto a la diferencia, el pensamiento colectivo y la búsqueda en común de distintas alternativas, garantizan la creatividad y la innovación; y constituyen las formas más avanzadas de incorporación, producción, procesamiento y distribución de este recurso estratégico.

No ignoramos, por supuesto, la magnitud del drama, el dolor y las secuelas de la pobreza. Pero este trabajo pretende contribuir a la reorientación de una dinámica escolar que agrega a esas situaciones el ultraje a las identidades culturales y la negación de sus saberes. Ante la actual catástrofe social y la profundidad de las transformaciones del escenario mundial, que dan cuenta del comienzo de una nueva edad de la historia, Argentina y América latina afrontan inéditos desafíos. En este contexto, el debate por el futuro no puede eludir el tema de los valores, el papel de la cultura, las concepciones del mundo y de los seres humanos, a partir de los cuales se diseñan las distintas opciones; y la problemática de la educación, como una de las fuentes del recurso estratégico del conocimiento, es un núcleo vital de ese debate. Paulo Freire afirma que toda propuesta educativa conlleva explícita o implícitamente determinados valores y una filosofía –una cosmovisión– por lo cual es preciso concebirla como esencialmente política, como una actividad que excede los límites del sistema educacional. Este trabajo cumple con tales premisas y, más allá de la posibilidad de profundizarlo y enriquecerlo, transita un camino orientado por la reivindicación de la dignidad de todos los seres humanos que habitan estas tierras: el camino que debiéramos recorrer para construir un futuro diferente.

Buenos Aires, marzo de 2004

Primera parte

Modelo para armar

"¿Quién escribe la historia del mundo? ¿Europa? En todo caso: ¿de qué Europa hablamos? Cuéntense los esclavos de Rusia, de Polonia y de Turquía, agréguense los millones de judíos, que el desprecio mantiene en la abyección; óiganse las voces de millones de campesinos, marineros y artesanos, ábranse las puertas de las cárceles y los hospicios, júntense los sirvientes públicos y domésticos, visítense los lupanares, penétrese en los mercados y los vastos talleres y al fin entren en las bibliotecas, los gabinetes, los teatros, donde unos pocos escriben la historia. El saber es de todos...! Sépanlo, la palabra, como el pan, será de todos."

SIMÓN RODRÍGUEZ

I. Educación formal, paradigma dominante y fracaso escolar

"Hay una suerte de 'epistemologización' previa en el recorte y definición de un sujeto/objeto del saber psicológico, coincidente con la producción de sujetos (en verdad el mismo sujeto) en las políticas y aparatos de administración de los Estados modernos. Es decir, el sujeto psicológico está prefigurado como sujeto de hacer ciencia, racional y unitario. Esta epistemologización del desarrollo contribuye a definir para la escuela un abanico o 'escala' de problemas, como el desafío de las formas 'pre-científicas' o no-científicas de pensamiento. Quizás la proliferación de los estudios sobre concepciones alternativas (...) que se considera un aporte específico del giro constructivista en la enseñanza, no haga sino enfatizar la 'naturalización' de una teleología del desarrollo que, sin lugar a dudas, es cultural."

RICARDO VAQUERO, FLAVIA TERIGI

"¿Qué hacer, en cuanto educadores, trabajando en un contexto como ése? ¿Hay realmente algo qué hacer? ¿Cómo hacer lo que hay que hacer? ¿Qué necesitamos saber nosotros, los llamados educadores, para hacer viables incluso nuestros primeros encuentros con mujeres, hombres y niños cuya humanidad es negada y traicionada, cuya existencia es aplastada?"

PAULO FREIRE

Sin negar la existencia de un problema macroestructural, asociado entre otras cosas al retraso científico-tecnológico, que arroja a amplios espectros de la población a una vida por debajo de los niveles de subsistencia, se considera que para desentrañar el problema del fracaso escolar es necesario realizar un análisis integral del conflicto, que es sistémico. Con la masificación y obligatoriedad de la educación en la Argentina, desde los inicios del siglo XX la escuela va a comenzar a modificar su fisonomía. Amplios sectores que hasta ese momento no eran objeto de su atención no sólo conformarán la mayor parte de la población escolar, sino que van a inaugurar un problema que es intrínseco a su

propia constitución: la inclusión de los sectores populares ha comprometido y compromete institucionalmente a la mayoría de las escuelas oficiales; y son ellos los que engrosan históricamente las estadísticas de fracaso escolar. "El fracaso escolar aparece con la escolaridad obligatoria y gratuita, creada por las sociedades a medida que acrecientan su complejidad industrial, destinada a brindar educación a sectores que hasta entonces no la recibían."[1]

El fracaso escolar se ha convertido en un problema crónico cuyas raíces se encuentran en el debate político y pedagógico de las generaciones comprometidas con la conformación del Estado-Nación[2]. La lucha entre dominadores y dominados se va a instalar desde los primeros tiempos de la Independencia, marcando a partir de entonces el papel de la escuela en los debates sobre educación; y se sigue manteniendo hoy, arraigada en las prioridades que enmarcan la selección de modelos de enseñanza y en la práctica cotidiana de muchos docentes. Como señala Arturo Roig[3]: "El ideal que movió a los más progresistas fue la justicia, sobre la base de un igualitarismo indeciso que ponía la vigencia de la igualdad en un futuro y establecía las condiciones que habían de cumplirse previamente para alcanzarlo como derecho efectivo".

Si para Sarmiento[4] la inmigración europea traería buenos hábitos y la población nativa se contagiaría de ellos, para Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, el camino a recorrer era por completo diferente. La colonización del país debía desarrollarse con sus propios habitantes, promoviendo el cultivo de la lengua madre y de los elementos que permiten el análisis de la propia realidad, como los ejes centrales para una educación que ayude a formar la patria: "Si en las tierras vírgenes de los desiertos sembraran la semilla que se pierde en los poblados (los niños pobres) harían la abundante cosecha (de hombres) que en vano esperan de los corrales y de los salones de las ciudades".[5] Esta discusión sigue vigente y, sin embargo, parece cerrada en el Sistema Educativo.

Aunque es un problema de larga data, es posible, en acuerdo con Coscarelli[6], señalar un punto crítico de la generalización de este problema en el

1. La pedagogía especial se inicia en Europa y Norteamérica poco después de haberse institucionalizado la educación pública durante la segunda mitad del siglo XIX. Véase Kirk, 1962; Lus, en Erramuspe, 1998.
2. Tedesco 1986; Weimberg, 1984.
3. Castillo, 1987.
4. Sarmiento, 1948, 1950.
5. Castillo, 1987.
6. Coscarelli, 2001.

"efectivo aumento en la escolarización, que abarcó nuevos sectores sociales cuyas pautas culturales chocaron con la propuesta tradicional hegemónica", especialmente en los primeros momentos de la expansión de la industria durante el gobierno peronista. Si observamos los rostros de quienes integran los grupos que se han desarrollado históricamente en condiciones estructurales casi siempre por debajo de la línea de pobreza, nos encontraremos con aborígenes y criollos; éstos son también los rostros del fracaso escolar. Así aparece el concepto de adaptación deficiente, el cual incluye a los niños que, sin poder ser ubicados en la categoría de "anormales mentales", no se adaptan como los demás a las condiciones de trabajo de la escuela[7]. Con esta categoría, numerosos enfoques teóricos van a intentar, hasta hoy, dar respuesta al problema. Sin pretender entrar en el análisis de todos esos estudios, lo cual excede los objetivos de este trabajo, deseamos dejar planteado cuál es la problemática para cada uno de ellos, con el objeto de acercarnos a nuestra propia definición del fracaso escolar.

Los enfoques teóricos mencionados pueden clasificarse en tres: psicoanalítico, médico-psiquiátrico y socioinstitucional. Los dos primeros abordan el problema centrándose en los factores intrínsecos del propio individuo que fracasa; las propuestas para detectar el problema y las vías de solución que proponen se basan en el psicodiagnóstico y en el tratamiento de lo que considerarán, o bien un síntoma, o bien una disfuncionalidad. El tercero centra su mirada en la relación población que fracasa institución escuela, caracterizando a ambos sectores desde perspectivas socio-económicos-culturales. Es importante destacar que de las tres líneas mencionadas, la socioinstitucional es la que ha realizado mayores aportes a una situación que las otras dos parecen no discriminar: mientras los niños que revelan alguna patología que les impide aprender no superan, según los estudios especializados, el 10% de la población escolar, las cifras de desgranamiento, repitencia y deserción sobrepasan ampliamente ese porcentaje y la población que la engrosa está caracterizada por pertenecer a los denominados sectores populares. Un cuarto aporte que es necesario mencionar, por la importancia que ha cobrado en las perspectivas sobre la enseñanza, es el que focaliza en los procesos cognitivos desarrollados por los sujetos para adquirir conocimientos. Si bien este planteamiento no asume como objeto de estudio el fracaso escolar en el sentido señalado, jue-

7. Lus, en Erramuspe, 1998.

ga un papel relevante tanto en la explicación de los obstáculos para aprender conceptos, procedimientos y actitudes, como en las estrategias de su enseñanza. Por último, no puede quedar relegada la propia visión de las escuelas sobre el problema: este quinto enfoque es de suma importancia si se pretende, desde el campo académico, contribuir a su solución.

La enseñanza en la escolaridad básica nos sitúa en un contexto donde se juegan las relaciones con el conocimiento, se persigue explícitamente el desarrollo cognitivo y la matrícula se desgrana día a día. El abordaje del fracaso escolar debe partir, necesariamente, desde un análisis de la teoría y la práctica didáctica. En este sentido, de las cinco perspectivas mencionadas, centramos el análisis en las tres últimas, las cuales merecen una consideración especial ya que, de una u otra forma, abordan el problema centrándose en la enseñanza, enfoque que compartimos.

La perspectiva socioinstitucional

Diferentes autores suelen consignar el factor socioeconómico como primer dato para caracterizar a la población señalada: niños pobres con aprendizajes pobres. Las estadísticas indican que los alumnos con mayor grado de deserción, desgranamiento y desfasaje en la edad escolar coinciden con los grupos empobrecidos de la población. La alta correlación entre estos dos datos –pobreza y fracaso escolar– ha convertido a la primera en causa de la segunda:

> "Como no es posible suponer que tales diferencias en la capacidad de retención –casi nueve veces más en establecimientos privados– se deban a la calidad de la enseñanza, no queda otro recurso que aceptar factores socioeconómicos como condicionantes de la tremenda deserción que contabilizamos."[8]
>
> "Hoy día es perfectamente conocida la necesidad de brindar al recién nacido una alimentación adecuada, porque de lo contrario su desarrollo cerebral sufrirá deterioros irreversibles."[9]
>
> "El esfuerzo que un niño de padres que han perdido su empleo –o que no encuentran trabajo o que están subocupados– efectúa para poder sobrevivir (...) lo

8. Zimmerman, 1986.
9. Zimmerman, 1986.

> coloca, desde el punto de vista educativo, en una situación cuya distancia respecto a un educando de clase media es ocioso señalar."[10]
>
> "Estos niños no aprenden porque presentan perturbaciones en el proceso de cognición debido a una falta de estimulación del medio en el momento adecuado (...) la causa del disturbio sería orgánica y determinada por el ambiente."[11]

Sin embargo, estos datos sólo evidencian que existe una fuerte correlación entre fracaso escolar y pobreza, mala nutrición, bajo nivel de escolarización de los padres; pero de ningún modo explican las causas de ese fracaso. Desde nuestra perspectiva, sólo prueba las inmensas dificultades históricas que ha tenido el sistema para resolver este problema tan antiguo. Así, lo que en principio es parte de una situación estructural de un país atrasado y dependiente, raíz de profundas desigualdades, convierte en causa lo que en realidad es parte de la dinámica de los efectos: el "ambiente empobrecido" es la consecuencia del proceso de exclusión y discriminación.

Junto a estos estudios existen otros[12] que abordan el fracaso escolar aportando un material valioso para las intervenciones institucionales. Al afirmar la imposibilidad de aprendizaje de estos niños, reconocen que entre el mundo de la escuela y el suyo existe una barrera difícil de franquear; a la vez, verifican una evolución normal en estos niños, confirmando la existencia de potencialidades desarrolladas en su ambiente que no son aprovechadas por las metodologías de enseñanza. Combinando ambas observaciones, explican el fracaso por la incomprensión por parte de la escuela de las modalidades operativas y de las estrategias de los grupos que conforman los denominados sectores populares. Estas investigaciones dan cuenta de que el sistema educativo los define desde sus propios parámetros de observación, y es esa rigidez lo que se convierte en el verdadero obstáculo; pero la escuela los sigue caracterizando desde la carencia y los coloca *a priori* en una situación potencial de rendimiento muy alejada de lo teóricamente esperado, justamente porque de ellos ya no se espera nada. Desde nuestra perspectiva, estos estudios no logran desarticular el lugar de patología social

10. Heredia, 1996.
11. Investigación de la Universidad de San Pablo, en Pipkin, 1994.
12. Para una revisión sobre diversos estudios que abordan el fracaso escolar véase Pipkin Embón 1994; Graciarena 1991; Schlemenson de Ons, compiladora, 1995; Zimmerman, 1986; Heredia, 1996; Schoerenberg, 1964; De la Cruz, 1995; Braslavsky, 1983; CRESAS, 1986; entre otros.

–tratada en forma paralela a la teoría de la enseñanza común– al que ha sido relegado el problema, porque escapan al planteo de una teoría didáctica[13] cuyos postulados contemplen a toda la población escolar.

Los nuevos modelos didácticos

Asumiendo como un destino inevitable la globalización económica y política, la educación parece destinada a acompañar el modelo de desarrollo de acuerdo con las nuevas reglas del mercado, el cual diseña el perfil productivo basado en condiciones de competitividad en la economía mundial, necesitando para ello recursos humanos capaces de operar con eficiencia las nuevas tecnologías. En este sentido, como afirman Sánchez y Peña, la educación se ha convertido en una prioridad en las discusiones sobre estrategias nacionales de crecimiento o desarrollo[14]. Así, en los niveles de toma de decisiones se incorporan las últimas novedades en materia de enseñanza; las nuevas ideas se posicionan claramente respecto de la modificación de las metas de la educación científica en la educación formal: la formación del ciudadano permitirá igualar tanto a los integrados como a los excluidos, ya que hoy, para hablar de integración –al mundo del trabajo o al mundo desarrollado– es preciso hablar de calidad educativa.

Esta forma de asumir el problema del desarrollo (educativo y económico) en el nivel del discurso legitima la incorporación de las posturas más consensuadas en teorías didácticas para la enseñanza de las ciencias. La hipótesis central de sus postulados afirma que el atraso en el aprendizaje de las ciencias obedece a la tendencia de los sujetos a utilizar teorías explicativas construidas desde el sentido común, que funcionan como obstáculo cognoscitivo a la hora de enseñar las construidas por la ciencia. Sobre esta hipótesis se monta una estrategia didáctica basada en la desarticulación o enriquecimiento de las

13. El rastreo bibliográfico da cuenta de la variedad de temáticas abordadas, por ejemplo: las estrategias de resolución de problemas; las formas de categorizar; las intervenciones de los adultos en los procesos de enseñanza y/o evaluación de los aprendizajes y de los numerosos marcos teóricos que se superponen en el abordaje.
14. Sánchez y Peña 1996.
15. Los términos "ideas previas", "preconceptos", "concepciones alternativas", serán utilizados como sinónimos, pues a los efectos de nuestro análisis cumplen igual función: describir una serie de explicaciones alejadas de las que da la ciencia, que deben superarse para avanzar en el desarrollo conceptual.

ideas previas[15] (las construidas desde el sentido común) y en la enseñanza de los conceptos científicos. El aprendizaje de éstos –la adquisición de la capacidad para operar cognitivamente con las explicaciones que da la ciencia– marcaría un avance en el desarrollo cognitivo, pues permite utilizar los conocimientos más avanzados de la cultura, los que construye la ciencia. Éstos no tienen un fin en sí mismo, sino que, como señalan Pozo Muricio y Gómez Crespo, permiten afrontar los cambios culturales, los perfiles profesionales y laborales y la propia organización y distribución social del conocimiento. El "aprender a aprender" se convierte entonces en una de las demandas esenciales al sistema educativo y la enseñanza de las ciencias es una de las formas en que los alumnos pueden llegar a este tipo de aprendizaje[16]. La ecuación es clara: a mayor formación científico-tecnológica, mayor posibilidad de mano de obra calificada y mayor posibilidad para la población de intervenir en la toma de decisiones con respecto a los alcances y peligros del desarrollo tecnológico[17]. Por lo tanto mayor inclusión social y mayor progreso.

Estos desarrollos, claramente dirigidos a constituirse en la nueva forma de asumir en qué consiste enseñar "todo a todos", conllevan en su propio recorte la profundización de la brecha entre la "población escolar adaptada" y la caracterizada como de "adaptación deficiente". Se pretende abarcar a todos los sujetos incluidos en algún nivel de la educación formal, considerando que los procesos cognitivos son los mismos en todos ellos y que las diferencias se relacionan con sus niveles de desarrollo y el tipo de experiencias a las que se han expuesto. Desde estos supuestos, la aplicación de un único modelo didáctico, a fin de alcanzar la igualdad en la distribución del conocimiento, será el camino a recorrer para enseñar a dos poblaciones diferentes, asumiendo que el "riesgo social y pedagógico" al que se ve sometida una de ellas es externo a la escuela y, en el marco de ésta, se superarán los niveles de fragmentación social.

Así, los currículos escolares entenderán el conocimiento como resultante del desarrollo de la sociedad, admitiendo un status consensuado de socie-

16. Pozo Muricio y Gómez Crespo, 1998.
17. Una de las líneas teóricas que defienden la democratización del conocimiento científico y tecnológico (Funtowicz y Ravetz, 1993) se basa en que los problemas planetarios ya no pueden quedar en manos de los expertos –la ciencia ha perdido su capacidad de predicción– y todo sujeto involucrado en el problema debe poder decir algo al respecto; se necesitan nuevos espacios de comunicación e interacción multisectorial, a fin de que todos puedan saber de qué se está hablando.

dad y de conocimiento que homologa a la cultura con aquellos valores, objetos y modos de comportarse que distinguen a quien se los apropia con una calificación positiva que lo identifica. Esta lógica prescribe una serie de contenidos mínimos que agrupan los resultados de investigaciones de las diferentes disciplinas científicas y un conjunto de valores considerados normativos para la convivencia en la sociedad. En consecuencia, no espera que un sujeto incorpore cualquier conocimiento, sino el más avanzado de acuerdo con determinados patrones de desarrollo; ni tampoco cualquier conjunto de valores, sino aquél oficialmente reconocido como el correcto. Se admite que los contenidos científicos provienen del corpus disciplinar avalado por la comunidad científica y que los valores están prescritos en la carta orgánica que asume la sociedad-Estado desde su conformación.

Pero lejos de este ordenamiento que apela a la incuestionabilidad de sus principios rectores, los significados que se transmiten han de ser comprendidos en el marco de las relaciones sociales de poder y no como "desvíos a la media esperada", calificación que subyace a las respuestas o reflexiones que se diferencian de los conocimientos, valores y actitudes que la escuela espera de sus educandos. Foucault afirma que "...significar implica hacer valer significados particulares, propios de un grupo social, sobre los significados de otros grupos, lo que presupone un diferencial de poder entre ellos"[18].

El indudable optimismo pedagógico que dejan traslucir los nuevos postulados educativos contrasta fuertemente con una realidad que las escuelas viven como inabordable. La profunda convicción de que las nuevas teorías didácticas se transformarían en el trampolín que permitiese un salto cualitativo tropezó con un problema de vieja data: la escuela siempre produjo fracaso escolar y éste siempre estuvo estrechamente relacionado con la población caracterizada con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), pero puede afirmarse que, si la inclusión en el sistema es una premisa necesaria, la historia ha demostrado que está lejos de ser suficiente. A pesar del tiempo transcurrido desde la incorporación de las nuevas teorías, asistimos a un ininterrumpido aumento de la pobreza que profundiza la desintegración social y a la constatación de la disminución continua y creciente del rendimiento académico[19] en la enseñanza formal.

Con el objeto de evaluar las consecuencias que reviste para el análisis del fracaso escolar, la afirmación de que éste reside en el tipo de explicaciones

18. Foucault, 1987.
19. Constatación que también realizan las propias evaluaciones ministeriales.

del modelo propuesto, se hace necesario comprender que en realidad tenemos un problema de mayor alcance y complejidad. Nuestro problema en el retraso científico-tecnológico está atado a las particulares relaciones en el contexto mundial y a una profunda fractura social que se mantiene desde la conformación del Estado-Nación. Si bien las decisiones globales sobre el planeta nos involucran y afectan como al resto del mundo, vistos desde el interior de "nuestra casa" los problemas toman otra dimensión. No es el Tercer Mundo el que carga con la mayor responsabilidad en la destrucción del ambiente, pero es en su vasta geografía donde más se sufren las consecuencias de las decisiones genocidas del Primer Mundo. Es necesario contar con mano de obra calificada, pero nuestro problema es que el modelo económico contempla la inclusión de un reducido número de mano de obra. El mayor grado de conceptualización genera un mayor desarrollo cognitivo, pero a un importante sector de los habitantes del país ni siquiera se les reconocen las posibilidades humanas de lograr este avance.

Estos son los problemas que deberían estar en el diagnóstico de cualquier propuesta de cambio educativo, pero siguen sin ser tomados en consideración, mostrando nuestras propias raíces del fracaso escolar. Por ello después de explicar a un docente cuyos alumnos provienen de los sectores populares que la nueva propuesta didáctica implica trabajar desarticulando, sustituyendo y/o ampliando los conceptos que sus alumnos poseen, probablemente piense lo que uno de ellos se animó a decir: "Es que estos chicos en la cabeza no tienen nada".

La perspectiva de las escuelas

Mientras las distintas posturas teóricas se debaten (desde diversos marcos y recortes de campo) en nuevos aportes para generar una educación de mayor calidad y más inclusiva, los docentes no hacen más que confirmar en su práctica cotidiana una situación que aparece como irreversible y genera una creciente sensación de impotencia: "Los chicos vienen sin comer, se cansan más rápido, son dispersos, revoltosos, rompen todo, no comparten, su vocabulario es elemental, la tarea es difícil"[20].

20. Opiniones de varios docentes sobre las causas del bajo rendimiento de sus alumnos.

Los que reúnen en sus aulas a este tipo de población, junto con la extranjera, ven en estos últimos las mismas dificultades pero más agravadas y tienden a centrar el problema en el origen de la población. La verdad es que para reconocer en el aula a quien proviene de un país limítrofe debe recurrirse a los legajos: es imposible diferenciarlos a simple vista de los argentinos, pues los une un destino de pobreza. La población extranjera agrega a la situación un problema de cantidad, más que de calidad. También se considera que la pobreza trae aparejados otros problemas referidos a su vez como causa del fracaso: el alcoholismo, la drogadicción, la violencia familiar y la delincuencia son vivenciados por los docentes también con impotencia, dolor y hasta con temor: "El padre les pega, cómo querés que aprendan"[21]. "A mí me supera, todo el día escuchando historias de gente acuchillada, pibes golpeados o violados. En esto se nos va el día."[22]

Sin embargo, las estadísticas oficiales revelan que los factores anteriormente enunciados están distribuidos en todas las capas sociales, sin encontrar diferencias significativas entre clases y/o grupos culturales, a pesar de lo cual el problema parece quedar más expuesto en la población en estudio; pero que un fenómeno sea más visible en un ámbito determinado no significa que suceda allí con más frecuencia. Lo cierto es que así como se evidencia la relación entre aumento de la pobreza y aumento de los niveles de agresividad, se encuentran también fuertes correlaciones entre el aumento de la corrupción (calificativo de mayor status para hablar de la delincuencia) y el de la pobreza; o el aumento de las formas impersonales de vida en la ciudad, el de la inseguridad, etcétera[23].

Para las instituciones escolares el problema se encuentra en la distancia –a estos niños les falta mucho más que a otros para alcanzar los prerrequisitos del aprendizaje– ya que lo que debieron haber adquirido en el seno de sus familias debe ser enseñado por la escuela. Esta afirmación se ve reforzada por ins-

21. Registros de campo, 1996-2000.
22. Registros de campo, 1996-2000.
23. Un trabajo inédito realizado por Cecilia Edelstein y otros (2001), entre adolescentes de distintos sectores sociales, prueba que mientras para los sectores medios y altos la agresión familiar y los piquetes son símbolos de violencia, para los sectores de bajos recursos económicos los hechos sociales que más representan la violencia son la desocupación y la corrupción. Se demuestra así que la violencia, como toda categoría social, adquiere significado en la experiencia histórica, careciendo de valor objetivo, neutral o universal.

trumentos diagnósticos que apelan fundamentalmente a la carencia de la población estudiantil proveniente de los sectores populares, fuertemente sesgados hacia aspectos psico-socioeconómicos evaluados desde parámetros externos al propio grupo. Con tales instrumentos, se hace prácticamente imposible registrar los recursos y habilidades que poseen, las herramientas que construyen o los modos con que operan.

Desde este tipo de diagnósticos, lo considerado relevante es justamente lo que a estos grupos les falta o lo que se presupone que no tienen: ¿cuántas veces se nos presenta un grupo poblacional diciendo que sus viviendas son precarias, no poseen cloacas, no poseen agua corriente, el piso no es de material? ¿Cuántas veces, cuando pedimos a los docentes que describan a sus alumnos, dicen de ellos que no tienen hábitos, tienen vocabulario pobre, están en estadios operatorios de pensamiento inferiores a los de su edad cronológica, poseen problemas de lectoescritura, no tienen estímulos ni valores, que en la casa no reciben nada? ¿Cuántas veces, en alusión a ese mismo grupo, se dice que no poseen herramientas para solucionar sus problemas, que no están lo suficientemente capacitados para incorporarse al mercado laboral, que tienen una cultura escasa?

Siguiendo esta lógica, la delincuencia, el individualismo, las conductas agresivas, las adicciones, van a ser vistos en los sectores populares como elementos propios de estos grupos y ocuparán un lugar central para su caracterización, agregándose sin mayor análisis al resto de las calificaciones negativas. Mientras tanto, cuando se manifiestan en los grupos históricamente visualizados como poseedores de la cultura hegemónica, estos mismos elementos negativos van a ser considerados propios de algunos individuos que se desvían del "deber ser"; o como conductas no deseadas producto de la desesperanza que llega con la coyuntura de la crisis social, económica y moral en la que nos encontramos inmersos. Lo que a unos se les adjudica como parte de su forma de ser, para los otros es comprendido en el marco de una situación coyuntural y particular de algunos individuos, sin presentarse elementos que avalen esta diferencia.

No ignoramos la importancia de las adicciones, la delincuencia y la agresión familiar, pero debe tenerse en cuenta que estas problemáticas no constituyen la característica distintiva y peculiar de estos grupos pues, como dijimos, están distribuidas homogéneamente en distintos sectores sociales. Por lo tanto, no podemos considerarlas un factor causal del fracaso escolar en estas poblaciones sino que deberíamos constatar el mismo nivel de fracaso en otros grupos sociales. Esta forma de analizar el problema revela una situación

compleja, ya que connota la sensación de trabajar sin sujeto de aprendizaje y describe una realidad que desborda las aulas, expresada por la presencia hipotética de un sujeto que no reaccionaría como se espera ante los modelos de enseñanza, pues antes de ponerlos en práctica, se impone un *a priori:* "Con estos chicos no se puede".

Un claro ejemplo de cómo interaccionan los postulados teóricos con la realidad que perciben las escuelas es la forma en que han tratado de zanjar el debate los currículos oficiales. Del análisis del de la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, se desprende que:

- Existen grupos de alumnos para los cuales se asume que tienen una cultura diferente que no se conoce, aunque se intuye a partir de la literatura aceptada como representante de la cultura popular.
- Se debe partir de ella como motor afectivo para iniciar un vínculo que permita el aprendizaje que se producirá después. Lo afectivo es tenido en cuenta sólo para establecer el vínculo (y la cultura propia es parte de ese componente "afectivo") mientras el aprendizaje es otra cosa que se producirá luego e implica superar esta visión "limitada" de la realidad y sustituirla por ese "conocimiento social" oficializado.
- Lo que deben aprender es lo realmente válido y en el seno de su cultura no existen conocimientos válidos escolarmente (en tanto la escuela se propone enseñar los conocimientos validados socialmente y éstos se presentan como los avances científicos-tecnológicos: sus conceptos, sus procedimientos y sus implicancias en las actitudes); si pertenecen a sectores populares, hay que enseñarles hasta los hábitos y difícilmente tengan conceptos. La cuestión reside en colocarlos en la situación ideal de base para el aprendizaje, que sería la reunida por los sectores medios-urbanos de la población, los cuales poseen conceptos erróneos o alejados de los científicos. En este caso no se pone en juego retomar aspectos de su cultura ya que se considera que lo que han aprendido en el seno de sus familias son los prerrequisitos que la escuela necesita. Se habla entonces de vincular los conocimientos escolares a la vida cotidiana.

En resumen, los grupos pertenecientes a sectores populares no cuentan con los prerrequisitos ni con preconceptos, mientras los grupos medios de la población cuentan con los prerrequisitos y con preconceptos erróneos o de menor status científico, pero conceptos al fin, los cuales constituyen los insumos de entrada para aprender conceptos científicos. Las perspectivas analizadas conforman un círculo de causas y efectos que impiden dar respuesta a la acuciante problemática.

Cuando la negación de la cultura se convierte en agresión

Centrando nuestro trabajo en una perspectiva didáctica que debe dar respuesta al alto porcentaje de niños que sin padecer disfunción alguna fracasa en la escuela, pretendemos aportar una hipótesis de trabajo y una nueva propuesta que abarcan tanto a los adaptados como a los excluidos. El punto de partida de nuestra hipótesis afirma que, en el plano de la didáctica, no basta con reconocer la existencia de un otro diferente, si se continúa pensando que su desarrollo consiste en superar esa diferencia, para igualarse con los niños considerados adaptados. Menos útil aún resulta negar diferencias culturales, suponiendo que tales diferencias consisten en niveles de un desarrollo lineal de abajo hacia arriba: ambas perspectivas refuerzan la agresión cultural.

Por ello se hace necesario cuestionar la premisa central de los modelos de cambio conceptual (la más aceptada y difundida como marco de la enseñanza sistemática) que se centra en la democratización del conocimiento, dando por sentado que el científico es quien permite los mejores estándares de adaptación y desarrollo. Al respecto, consideramos necesario evaluar si la distribución del conocimiento científico, siendo necesaria, es realmente suficiente para promover un avance en el desarrollo de los pueblos. Esta pregunta remite a la conexión entre la teoría didáctica, los lineamientos de la política educacional y el modelo de desarrollo de país. A la vez consideramos que, en la perspectiva de los estudios socioinstitucionales arriba mencionados, la cultura de estos grupos ha sido asociada –y en muchos casos reducida– a su aspecto socioeconómico, a partir de lo cual el bajo nivel se convierte en causa del fracaso, toda vez que presupone un deterioro de la condición humana. Desde los marcos teóricos que sostienen estos estudios, la situación socioeconómica presume un desarrollo cultural peculiar denominado "cultura de la pobreza", donde "lo cultural" es una variable dependiente de "lo socioeconómico" (aun en los casos en que genera productos valorados positivamente):

> "Para responder a las necesidades que se les presentan, debido a que son pocos los objetos que poseen (...) desarrollan una actividad cognitiva que se caracteri-

za por la creatividad en la generación de usos no convencionales y la flexibilidad en la relación con los objetos."[24]

Nuestro enfoque supone invertir la ecuación: definir la cultura como la variable independiente del análisis. Implica relevar el aspecto socioeconómico como uno de los tantos que conforman el sistema sociocultural; uno importante pero no el determinante, pues sólo entrelazado con otros conforma una cultura particular; totalidad que, como tal, no puede ser definida ni abordada sobre el eje socioeconómico ni reducida a ese elemento. Consideramos que la forma en que se incorpora el concepto de cultura en la educación está lejos de dar solución a la diferencia detectada como causa del fracaso de los niños pertenecientes a los sectores populares. Según nuestro punto de vista, la cultura es la característica peculiar de todos los grupos humanos. Es la estrategia de supervivencia por excelencia que se ha dado en nuestra especie; pero es un fenómeno particular y no universal y por ello hablamos de culturas. Esta afirmación conduce necesariamente a considerar distintos caminos y diferentes tipos de desarrollos humanos y, por lo tanto, la igualdad de status entre culturas. En la diversidad cultural los humanos cumplimos la regla que hace posible la supervivencia de la naturaleza: la diversidad e interrelación específica. La diversidad y la interrelación entre distintas culturas es la base de sustentación de la sobrevivencia de todos. Pero para que esto sea posible es necesario reconocer que cada sistema sociocultural encierra un aporte a esa sobrevivencia. Creer que una cultura es más eficiente que otra sólo es posible desde una concepción de dominio que conlleva el germen del desprecio y la exclusión.

Al enfrentarse con este tipo de niños, la escuela no puede reconocer las estrategias y dispositivos de supervivencia diseñados por sus familias para la solución creativa de los problemas que enfrentan y los desvaloriza, al no identificarlos como un conjunto cultural definido. Para que un observador reconozca y valore una cultura diferente como tal, debe colocarla en igualdad de status con la suya, en este caso la cultura hegemónica; y la historia de "los encuentros" culturales de Occidente da pruebas suficientes de que no es esto lo que ha sucedido. Desde los supuestos de la homogeneización cultural –también los que definen "cultura de la pobreza"– se está anulando, en nombre de la educación, lo más importante que trae una persona al nacer:

24. De la Cruz, 1995.

su dignidad, su pertenencia, su construcción de sujeto. Esta identidad se desarrolla durante la etapa más importante en la vida de un niño: los primeros años en el seno de la familia. La educación se convierte en agresión cultural porque, al no reconocer en el otro una cultura diferente, opera un metamensaje: lo que soy, lo que traigo, es despreciable, entonces yo soy despreciable. Es imposible trabajar con alguien para enriquecerlo, si hay una agresión al amor propio. Es indispensable partir de la recuperación de la dignidad y el autorrespeto, mediante el reconocimiento de lo que son; no se trata de enseñarles hábitos, sino de aceptar que ya los tienen, aunque sean diferentes a los que la escuela espera.

Desconocimiento y desvalorización crean una tensión afectiva y cognitiva que funciona como obstáculo para el aprendizaje. La tensión es vivida por el niño como una disyuntiva entre la cultura que le ofrece la familia y la que le ofrece la escuela; entre creerle a la mamá o creerle a la maestra. Entender las diferencias desde una visión dualista y lineal –donde el desarrollo implica la anulación de una de las dos fuentes o toma aisladamente uno de sus elementos para colocarlo en interacción con lo que enseña y con la forma de enseñar de la escuela, sea esto consciente o no– sólo favorece el desarrollo de estrategias didácticas que ponen el acento en esta tensión. No reconocer la existencia de un sujeto con una cultura diferente y confundirlo con un sujeto que carece de cultura, o que posee una que debe eliminarse, es quedarse sin sujeto. No se está haciendo con esto una defensa del relativismo cultural, desde el cual la forma de vida de diferentes grupos minoritarios es idealizada y desprovista de posibilidades de interacción con otras formas para alcanzar un enriquecimiento mutuo. Pero tampoco creemos en una línea de desarrollo en ascenso, con una meta predeterminada a la que ellos tienen que llegar. El concepto mismo de desarrollo tiene un significado cultural e ideológico. No son pocos los signos de nuestra cultura que están alertando sobre los riesgos a los que nos expone el desarrollo alcanzado; se vuelve contra nosotros mismos, destruyendo nuestro hábitat y la misma especie humana, con lo cual deberíamos replantearnos qué tipo de desarrollo deseamos[25].

Nuestra hipótesis vincula la agresión cultural a las posibilidades de éxi-

25. Es interesante el planteo realizado por Manuel Baquedano (1990) cuando al analizar las consecuencias del modelo de desarrollo occidental se pregunta si por ese camino es posible el desarrollo para todos, pero, además, si a la luz de sus efectos es deseable para el futuro.

to del proceso de escolarización de los niños que, por ser pobres económicamente, son considerados como carenciados para aprender, evaluando el grado de incidencia de esa agresión cultural sobre el proceso de aprendizaje. Entendemos que el planteo es fuerte, dado que generalmente la agresión cultural es pensada como una consecuencia de ciertas prácticas, más que como la causa de ciertos resultados. Sin embargo, no podemos dejar de preguntarnos, ¿de qué otro modo puede llamarse a esta negación sistemática del valor constructivo que enviste a las prácticas sociales (materiales y simbólicas) a través de las cuales han logrado subsistir sus grupos de pertenencia? ¿Puede acaso no considerarse una agresión cultural la descalificación en tanto conocimiento de los saberes –productivos, organizativos, morales– generados por quienes los preceden? De acuerdo con las situaciones observadas en el aula a lo largo de nuestras investigaciones, podemos reconocer tres maneras diferentes de negar valor a las prácticas culturales de estos niños. Algunas claras, directas, explícitas, como la violencia física o verbal; otras escondidas detrás de una apreciación técnica, como puede ser un diagnóstico psicológico que afirme inmadurez o deterioro en las funciones cognitivas; y una tercera –la más dolorosa y oculta, la que sustenta consciente o inconscientemente a las otras dos– indirecta, producto de aquellos supuestos de universalidad en la producción cultural y linealidad en el desarrollo social.

La más clara y evidente es la denominada "agresión directa". Al estar penalizada por la legislación escolar –ya que el castigo no está avalado como práctica pedagógica–, las actitudes que se encuadran en ella son denunciadas y corregidas por las autoridades de las instituciones o por las propias familias. Se visualiza en acciones tales como:

- Obligar a los niños a comer su ración de comida dentro de la escuela, impidiendo que lleven una parte a sus casas, llegando al extremo de tirar lo que los niños no podían comer en ese tiempo.
- Reducir las raciones de comida con el objeto de impedir que muchos de los niños se lleven parte de estas raciones para compartir luego con otros miembros de la familia.
- Amenazar a los niños con la policía cuando falta algo en la escuela, "porque a la escuela no se viene a robar, sino a estudiar".
- Agredirlos físicamente como zamarrearlos o tirarles el pelo "para que atiendan" o porque "se portan mal", dado que ése es el único lenguaje que entienden.

El segundo tipo de prácticas con implicaciones agresivas es el que coloca la

causa del fracaso únicamente en el niño y su familia, asumiendo un "disfraz técnico". Éstos son los casos de abandono a la propia suerte del chico, ocultos detrás del concepto de promoción social, de derivaciones a gabinete y, en última instancia, a escuelas especiales[26]. Con lo cual la agresión estaría mediatizada por las teorías y técnicas que diferencian al "alumno normal" del "alumno problemático o con dificultad". Ejemplos de ello serían:

- Niños repetidores consecutivos o promocionados sin que se verifique el avance necesario, porque la institución no encuentra una metodología apropiada para enseñarles, ni la posibilidad de obtener una intervención profesional.
- Profesores que se quejan de que sus alumnos no entienden los temas que ellos explican, pero que no enseñan los contenidos o elementos necesarios para comprender ese tema porque "ya tendrían que haberlos aprendido". Detrás de esta respuesta existe la firme convicción de que no los aprendieron antes porque "no les da la cabeza". Por lo tanto avanzan con "los que pueden".
- Niños que son considerados inteligentes pero poco trabajadores y/o con un contexto familiar que no les brinda los estímulos necesarios: "es inteligente pero vago", "es inteligente pero qué querés, pobrecito, con la familia que tiene". En estos casos, la escuela reconoce que no hay una disfunción en ellos, a pesar de lo cual actúa como si la hubiese.
- Niños que engrosan las estadísticas de deficiencia mental leve, como expresión de un conflicto subyacente entre los criterios de diagnóstico de las escuelas especiales y la escuela común, a partir del cual las maestras que trabajan en escuelas del conurbano no observan diferencias entre sus alumnos y los de las especiales.

Un tercer tipo de práctica, la más velada y desconocida por los actores que la ponen en juego, es aquella que podría denominarse "agresión cultural naturalizada", donde el que la ejerce no es consciente de la agresión que signi-

26. No nos referimos a las derivaciones justificadas en claras patologías o disfunciones verificables, sino a cierto porcentaje de la población en edad escolar que inexplicablemente puede encontrarse distribuida tanto en escuelas comunes como en escuelas especiales. Pertenecen a esa conflictiva clasificación ya en desuso de "fronterizos" y está formada por niños provenientes de los llamados "sectores populares".

fica su acción sino, por el contrario, cree brindar ayuda, apoyo y contención. Está sustentada en el supuesto de la superioridad de la cultura oficial que representa la escuela, respecto de la de los niños que asisten a ella, justificando moralmente estas acciones: lo que se hace es permitirles a los niños conocer algo que es mejor porque ellos no tienen la culpa de haber nacido en esa familia, tan pobre, con tan pocos recursos intelectuales, materiales, culturales. El objetivo es lograr la igualdad de oportunidades, para lo cual se hace necesario eliminar aquello que se caracteriza como distancia evolutiva –de otro modo el punto de partida no sería el mismo–, sin reparar en que detrás se encuentra el bagaje histórico, social y simbólico de estos niños y jóvenes, porque lo que existe no es distancia sino diferencia cultural[27]. Calificamos como "naturalizadas" a este tipo de agresiones, en tanto la negación del derecho a la identidad cultural no se evalúa como violenta sino como socialmente necesaria para alcanzar un verdadero nivel de desarrollo. Ejemplos de este tipo de agresión, la más instalada, la menos visible y por lo mismo la más difícil de modificar, se encuentran en las siguientes anécdotas:

- De una selección de cuentos cuyos contenidos son cercanos a las experiencias y las creencias del grupo de pertenencia de los alumnos, la maestra elige con intención pedagógica uno que comienza con la aclaración de que lo que se va a leer es una leyenda y por lo tanto carece de toda pretensión de verdad, descalificando, sin saberlo, el hecho de que para la población a la que pertenecen sus alumnos las creencias son verdades y no leyendas.
- Un niño le dice a su maestra "no escribas en el aire porque el diablo viene y te mata" y ésta le pregunta, espantada, "¿quién te dijo eso?"; el niño contesta, "mi papá, pero no te preocupes, a mí no me asusta". La maestra, lejos de tranquilizarse se preocupa aún más, pensando que este tipo de mensajes transmitidos por el padre pueden causarle daño psíquico al niño.
- En todos los niveles educativos, está contemplada la temática sobre cuidados de la salud, enfocada hacia la prevención y la curación desde el punto de vista médico sin tener en cuenta las estrategias alternativas que la población adopta; de hecho, cuando se presume que existen estas modalidades, se exponen los argumentos médicos que las descalifican.
- Se dice que se respeta la lengua materna del niño a la vez que en cada expresión considerada "incorrecta" se le repite la forma estándar, con la intención de que corrija su lenguaje. O se le dice: "así está bien cuando hablan entre ustedes pero se debe decir de esta otra forma", o "se escribe de tal otra".

27. Entre las justificaciones que a lo largo de la historia de la ciencia se han construido para sostener ciertas prácticas milenarias de opresión cultural –por ejemplo los siglos de evangelización de los pobladores de la América precolombina– que han impregnado tanto el sentido común como el conocimiento generado desde otros campos científicos, se encuentra la teoría antropológica de la evolución cultural y aún hoy se da como valedera en los más diversos ámbitos de conocimiento. Desde esta construcción teórica, se afirma que todas las culturas siguen un mismo camino evolutivo, reconociendo estadios por los que ha de pasarse hasta llegar al máximo desarrollo, manifiesto en las llamadas culturas del Primer Mundo, "las más avanzadas". Cuando estas culturas entran en contacto con otras ubicadas en un estadio menor de desarrollo, justifican su intervención apoyándose en este camino evolutivo común: lo que se está haciendo, en definitiva, sólo es acelerar los tiempos propios de ese pueblo. Esta misma forma de pensamiento sostiene las prácticas de muchos docentes.

En su conjunto, estos tres tipos de agresión suponen la existencia de una cultura superior con la cual se identifica la escuela, ámbito donde debe hacerse todo lo posible por difundirla y generalizarla. Subyace la antinomia Civilización o Barbarie que sigue operando en la sociedad actual como principio valorativo de los comportamientos de las personas a pesar de haber sido relativizados algunos de sus supuestos. Esta antinomia tiene su raíz en la concepción universal y lineal del desarrollo humano, según la cual el progreso histórico de Occidente es la máxima expresión de la civilización humana y sinónimo de cultura por excelencia. Por lo tanto, o se es civilizado (y entonces se es parte de esa cultura occidental) o se es bárbaro (y entonces es preciso evitar de alguna forma la agresión y humillación que esto implica).

Frente a esta opción, una de las estrategias desarrolladas por las poblaciones objeto de una educación civilizadora ha sido esconder sus propias herramientas de desarrollo, su historia familiar y comunitaria, inclusive sus propias metas; en definitiva, su cultura. El tipo de enmascaramiento por ocultación que los adultos utilizan como estrategia de supervivencia, ante la cultura urbana que los niega, termina siendo reproducido por los chicos en la escuela. Ocultan su identidad porque la situación en que ésta se construye es considerada vergonzante. Esta estrategia refuerza la sensación de pertenencia a la sociedad que los excluye: los niños ocultan lo que saben –ya que pondría en evidencia sus raíces– y aparentan ser lo que no son. El "síntoma" que indica la presencia del ocultamiento es el silencio; y sus principales consecuencias, el desarraigo, el aislamiento, la negación, el vacío, el fracaso. Se hace necesario por lo tanto replantear la propuesta didáctica y, sin ignorar la

importancia de los condicionamientos vinculados a una situación socioeconómica crítica, desarrollar una enseñanza que tome en cuenta la diferencia cultural, la exclusión y el ocultamiento como parte de la trama.

Para encontrar una metodología adecuada capaz de promover el aprendizaje de estos chicos, en lugar de cambiar el tipo de respuestas, debemos cambiar las preguntas:

- ¿Qué ha pasado en los cincuenta años que separan a estos grupos de la antigua vida en sus lugares de origen? ¿Qué significa hoy pertenecer a ellos? ¿Qué implicancias tiene esta cuestión en la problemática educativa? ¿Podemos pensar que las particularidades encontradas en los niños de las clases populares son tales debido a un problema de diferencia cultural y no a un problema de grado de desarrollo?
- ¿Cómo se puede sostener una relación constructiva entre docente-alumno-conocimiento cuando el niño vive el drama de la exclusión (en términos sociales y culturales) y el maestro asume que, para incluirlo, debe seleccionar un tipo de conocimiento que en definitiva reafirma –a pesar de su intención inicial– esa exclusión?
- Los comportamientos que en la escuela se presentan como dificultades de aprendizaje, ¿son realmente fallas instrumentales (tales como desorganización del pensamiento o problemas para recuperar la información) o constituyen un problema de índole sociocultural (respuestas negativas a un contexto que se vive como agresivo en tanto vulnera la propia identidad)?
- ¿Cómo entender la retroalimentación que opera entre conducta, formación y desarrollo de estrategias de pensamiento y de conceptos, cuando se vive en medio de una cultura que excluye y una cultura que debe ocultarse?

Poner la atención en este tipo de interrogantes permite enfocar la cuestión del fracaso escolar desde una perspectiva más amplia y eficaz, pues abre nuevos canales de diálogo y construcción social, superando a la vez aquella sensación de impotencia. El punto clave estaría en reconocer la diferencia cultural y establecer en qué consiste, pues esto permite transformar la agresión en enriquecimiento, revirtiendo el fracaso. Desde esta hipótesis de trabajo centramos la mirada en el grupo poblacional conformado por los criollos, migrantes internos asentados en el segundo cordón urbano del Gran Buenos Aires, cuyos niños engrosan las estadísticas de fracaso escolar. Nuestro trabajo consistió en caracterizar su sistema sociocultural para poder colocarlo en igualdad de status con el que transmite la escuela. Para lograrlo se diseñó un Modelo didáctico cuyo marco y estrategia se centran en la intervinculación de ambos saberes. No se pretende que los niños partan de los saberes particulares de su grupo cultural para que desde allí incorporen los más avanzados conocimientos de la cultura de Occidente, sinónimo de desarrollo. La apuesta fue mayor: se parte de dos sistemas de conocimiento altamente estructurados, con diferentes métodos de validación, con diferentes estrategias para el desarrollo, y se presentan ambos para someterlos a la reflexión. El desarrollo, surge de la riqueza de la variedad de información que ingresa a los miembros del grupo y a cada individuo en particular.

Las experiencias que contrastaron la hipótesis

A lo largo de sus cinco años de duración, el proyecto ha generado un movimiento muy profundo en casi todos los planos trabajados: el didáctico, el psicológico, el social, el humano. Nuestras experiencias son acotadas y lo sabemos; por eso no pretendemos formular generalizaciones abstractas sobre sus resultados –limitados en cuanto a la población involucrada– pues lejos de potenciarlos los diluirían. No obstante, esta limitación, que en principio podía reconocerse como "una debilidad", se transformó en "una fortaleza" del proyecto pues nos permitió llevar un registro completo de las distintas etapas atravesadas. Cada paso dado generó replanteos en los interrogantes iniciales, redefiniciones de los caminos a seguir, el retorno constante a las premisas, tratando de contemplar la realidad abordada en toda su complejidad. Los lineamientos planteados se sostuvieron desde el inicio, sin dejar de nutrirnos con los aportes brindados por los distintos participantes del proceso. Una modalidad donde la interactuación es tan dinámica y abierta implica un gran desafío, pero los frutos obtenidos justifican ampliamente tales riesgos.

En términos generales puede afirmarse que estas experiencias y comportamientos refuerzan nuestra hipótesis y permitieron alcanzar la meta principal de la investigación: probar que es posible revertir el cuadro de fracaso escolar generalizado en estas poblaciones, si se actúa considerando como punto de partida teórico a la cultura –principal bagaje de conocimientos de toda persona–, premisa de fundamental importancia en el caso de las culturas "sojuzgadas". En el transcurso de las experiencias, el proceso de enseñanza utilizó constantemente los saberes de esa cultura, no sólo en cuanto a sus contenidos (por ejemplo,

en el tipo de vegetales utilizados para clasificar alimentos) sino además en lo referido a sus mecanismos (tal el caso del planteo reciprocitario en la búsqueda de materiales de trabajo o en los aportes familiares). Esto permitió dignificar tales elementos, al reconocerlos como útiles y valiosos para el crecimiento de los niños, con lo cual el ocultamiento comenzó, lentamente, a perder sentido.

La experiencia de 1997

Un primer registro fue obtenido durante el año 1997, cuando se implementó una experiencia piloto durante tres meses en el séptimo año de la Escuela C de la ciudad de Luján. Laura, una integrante del equipo de investigación, debía tomar una suplencia frente a un grupo de alumnos pertenecientes a los sectores denominados "carenciados". En la escuela se presentan los tipos de conflictos que tantos docentes describen y no saben cómo abordar: un "contexto de indisciplina" que impide el trabajo, un gran esfuerzo docente que no se compadece con los resultados del aprendizaje, una problemática socioeconómica evaluada como la causa de esta situación. Partiendo de la existencia de una cultura diferente al interior de ese grupo, se decidió poner a prueba algunas de nuestras premisas. Si bien no estábamos en condiciones de diseñar un control de variables (pues en ese momento la investigación seguía otros objetivos), la situación planteada permitía situarnos en un punto cero: Laura, en su rol de docente, ya había intentado todo lo que su bagaje profesional le permitía y no podía encontrar la forma de acceder a esos chicos. Si nuestra estrategia era acertada "algo" en sentido positivo debía cambiarse en esa situación; y la hipótesis era que ese "algo" estaba vinculado a la necesidad de hacer emerger contenidos propios de la cultura del grupo y vincularlos en igualdad de status a los que enseña la escuela.

La estrategia propuesta se basó en la interrelación de diferentes modelos explicativos, "formas diferentes de entender el mundo". A tal fin, la docente –visualizada por sus alumnos como quien regula lo que se aprende en la escuela, otorgando o quitando valor– intercala en los materiales habitualmente utilizados para desarrollar temas escolares otros que denotan y connotan la misma temática, pero tratada desde el paradigma cultural del grupo.

El primer tema fue la alimentación. Cuando los chicos comienzan a trabajar, sucede algo extraño: cuchichean en voz baja pero, si Laura se acerca, hacen silencio. A pesar de ello, en palabras y frases sueltas, comprende que reconocen como propia la información vertida en esos "otros" materiales. Por fin una alumna se anima a decirlo en voz alta, pero cuando Laura le pi-

de que cuente lo que sabe, ella responde: "No, me da vergüenza". "Todos hablaban, pero les daba vergüenza contármelo a mí", recuerda Laura. "Entonces los dejé. No insistí y cerramos el tema. Pero yo sabía que algo importante había sucedido." Lo importante radicaba en que por primera vez, en un libro que llegaba a ellos como fuente de información de los contenidos a aprender, estaban tratadas algunas de sus costumbres, no totalmente coincidentes con sus hábitos actuales pero sí con su historia. También por primera vez una docente lo utilizaba como insumo; no para contradecirlo o refutarlo, sino para integrarlo como conocimiento válido.

Al día siguiente se retoma la estrategia en la interpretación de un cuento. Laura presenta la historia de una madre y su hija pequeña quienes, recolectando frutos del monte, se encuentran con una víbora. La niña la toma entre sus manos y la madre desesperada le grita que la suelte, porque es el demonio. La consigna incluía la lectura del cuento y una serie de preguntas para su análisis desde el punto de vista estructural, donde se cuestionaba por qué la madre le dice a la hija que la víbora es el demonio. En un primer instante la respuesta versó sobre la peligrosidad de la víbora, pero cuando Laura repregunta, asombrándose del desconocimiento de los chicos: "¿Ustedes nunca escucharon decir que la víbora es el demonio?", provoca en ellos un cambio de actitud; y una de las adolescentes comenzó a hablar. "Traté que mi cara no denotase asombro, ni reprobación", comenta Laura, y dio resultado, porque desde ese momento todos empezaron a contar sus propias historias. "Yo no podía detenerlos, no porque no me dejasen, sino porque ellos tomaron la palabra." Fue entonces cuando comenzaron a levantarse de sus asientos, se sentaron en un círculo e iniciaron un intercambio de información. "Cuando se dieron cuenta de que los estaba escuchando, se desesperaron por hablar; ellos valoran lo que dicen, si no, no estarían tan concentrados." No fue sencillo para Laura quedarse en silencio, sin pretender dar respuestas sensatas y explicaciones lógicas a estos fenómenos, porque sabía que esas respuestas acallarían todas las preguntas.

Lo que acontece a partir de ese momento desborda las expectativas. Los chicos llegan cada día dispuestos a reiniciar el diálogo y a participar activamente en las propuestas de su maestra y muchas veces se quedan un tiempo después de haber oído el timbre de salida. También ponen en escena nuevas temáticas, planteando la necesidad de revisar ciertas formas de operar sobre el mundo, como al reflexionar sobre la diferencia entre las reglas al interior del aula y en el resto de la institución. Mientras estaban con Laura, se relacionaban entre sí y con ella en un clima de trabajo, confianza y solidaridad; pero cuando salían al patio el encanto se rompía, porque los parámetros de convivencia de la

institución eran diferentes: formar en silencio, sacarse el gorro cuando se entra al aula, no cuestionar una explicación u orden dada por alguna autoridad. Existe un doble discurso que marca, por un lado, la necesidad de apoyarse en el interés de los alumnos y, por otro, se ajusta a un disciplinamiento rígido, que se convierte en asfixiante y se los sanciona "porque tienen el guardapolvo desprolijo, o no se sacaron un gorro. Se oye a todas las maestras gritar en las aulas, retando a los alumnos". Al no permitirse la expresión de nadie, sobrevienen los gritos, los reproches, las peleas. A su vez, las maestras están muy presionadas y sienten que tienen delante de ellas un grupo de alumnos con los que no saben cómo manejarse: esos que "en la cabeza no tienen nada" o "¿qué querés que aprendan... con las familias que tienen?". Mientras tanto, la institución les exige resultados, conocimientos, orden, baja repitencia y menor deserción.

En las nuevas condiciones, los alumnos de séptimo sentían que era posible cuestionar, pero esta actitud fue considerada una insolencia por parte de las autoridades del colegio. Laura explicó que debían mantener una actitud diferente con el resto de la escuela, porque por ahora no se iba a entender el nuevo comportamiento en los espacios de intercambio abiertos en el aula. Con ese objetivo, dio una clase sobre la estructura jerárquica de la escuela, comparándola con otras estructuras jerárquicas y pudo percibir que, salvo dos alumnos cuyos padres trabajaban bajo la orden de un capataz, nadie sabía lo que eso significaba. Laura lo explicó y lo ejemplificó; no volvió a tocar el tema aunque se había previsto la necesidad de seguir trabajándolo y sus alumnos volvieron a sorprenderla. Desde ese momento, cada vez que alguien entraba al aula, se levantaban todos juntos, saludaban cordialmente (sin gorros en la cabeza) y se volvían a sentar en silencio. Cuando "el extraño se marchaba" volvían a lo importante: el trabajo de conocer[28].

El cambio producido en variables aparentemente sin conexión directa con el aprendizaje de conceptos –como el interés por escucharse, la motivación para participar, la espera, la necesidad de escribir, la unidad del grupo, la necesidad de hacer silencio para comprender, para evocar, para procesar

28. Aclaramos que no estamos alentando a que los chicos se comporten inadecuadamente. Lo cierto es que creemos que la adecuación de cualquier comportamiento debe adquirir significado para todos los miembros que interactúan en un contexto determinado.

información– se modificaron cuando pudo abrirse una puerta entre el punto de vista de los alumnos y el presentado por la docente. No se trata de preguntar en qué creen o si tienen otras costumbres en sus casas sino de procurar que los protagonistas sean ellos. Los alumnos reconstruyeron el mundo, el suyo propio y el de sus orígenes, a partir del estímulo propiciado por la sensación inédita de saberse comprendidos por los demás. Con ejemplos, dibujos, anécdotas, vivencias y emociones de un mundo poco explorado, muy silenciado, reflejaron en un aula de Luján su alternativa de creación simbólica. Junto a ese entramado semiótico, se puso en juego el cuerpo, la familia, la historia, una búsqueda de explicación que no estaba en la página señalada de ningún manual y que para ser encontrada debía buscarse también en ellos. Sin habernos propuesto trabajar sobre estos aspectos, las condiciones creadas hicieron emerger esa disposición del alumno para aprender.

La docente fue venciendo la insuficiente flexibilidad inicial para desviarse del plan trazado, de sus prejuicios y aun de sus temores a medida que se abría paso en este nuevo camino: el de escuchar e interpretar las otras voces, organizando y evidenciando estos relatos y formas de vida como un modelo de conocimiento. Las clases comenzaron a transformarse cuando los alumnos se animaron a contar su propia versión de la historia y a actuar en función de sus propios parámetros conductuales. Todos sabemos que existen estas creencias y formas de subsistencia. Pero cuando las escuchamos, casi siempre se las desestima, asumiéndolas como parte de la ignorancia y la superstición que el conocimiento debe desterrar como parte de una situación estructural indigna, ante la cual poco puede hacer la escuela. Detectar que esas creencias son consideradas reales y que la forma de vida es parte de sus estrategias para subsistir, cambia la cuestión.

Dejar entrar su propia mirada provocó un segundo efecto no previsto: padres y abuelos también participaron en la construcción de relatos que significan la reconstrucción de la vida y que ingresan a la escuela como un saber más. Ahora los jóvenes pueden preguntar en sus hogares datos importantes para aprender, restableciendo así la comunicación con la familia, que pasó de ser un problema para el chico, a ser la puerta que puede unirlos con su historia, con su identidad. El proceso de dignificación se extiende hasta los hogares y las familias trabajan mucho cuando se les pide ayuda en la tarea de los jóvenes; sienten que tienen algo para aportar. Pero esto fue posible porque se mantuvo una condición: la docente debía respetar los relatos como ciertos, a fin de reconocerlo como material valioso para la reflexión, discusión o cuestionamiento. Cuando Laura dice que sus relatos son valiosos,

realmente lo cree y esto hace la diferencia: "Cuando les dije así, dos de las chicas se inclinaron hacia atrás, como sorprendidas. Creo que no esperaban que les dijese eso. Nunca nadie les había dicho eso".

Los chicos reflexionan. Cotejan sus saberes con otros que los contradicen y así van logrando cimentar el marco donde sus propios conocimientos y el de los otros, inclusive el que intenta transmitir la maestra, son generados genuinamente. Ya no es necesario ocultar; es el momento apropiado para que surja la identidad. Esta actitud es la que justifica el clima distendido, la unión del grupo del que habla la docente: "Levantan la mano para hablar. Se juntaron, se nuclearon, se salen del espacio tradicional. Se ordenan solos". Se quiebra el orden establecido para crear otro nuevo, la rutina hace trizas la solemnidad que propone el disciplinamiento escolar. "No hay desorden, existe un nuevo orden. (...) Lo que más me llama la atención es que esto pasa sin que yo intervenga." Se rompe la clase dando paso a la comunicación. Si se toma en cuenta el papel del lenguaje como "constructor del mundo"[29], Laura creó las condiciones para que estos chicos puedan expresar su mundo sin que esto sea motivo de sanción, vergüenza o error, sino de interés real y orgullo. Por una vez la respuesta correcta les pertenece. Tal vez el mayor logro de la experiencia haya sido el que uno de los chicos puso en palabras: "¿Cuál es la Verdad?". Para que esta pregunta aparezca, los presupuestos que deben tenerse en cuenta en el desarrollo del conocimiento y en la incorporación de nuevos saberes deben seguir abiertos a encontrar nuevas respuestas, pues los consensos deben surgir en los marcos de acción.

Sin ser definitivos, los resultados alcanzados permitieron visualizar cómo alrededor de la variable cultural comenzaron a modificarse un conjunto de otras variables, que han sido motivo de largas discusiones en torno al aprendizaje y a las condiciones de garantía para su realización: la motivación, la atención, el grupo puesto en tarea, la participación de la familia en el proceso, la reducción de la frustración de la docente. En un principio no se habían considerado en su totalidad estos factores; pero al vincular los conocimientos provenientes del grupo de pertenencia de los alumnos a los que provienen de la ciencia, algo cambió con respecto a la valorización de estos chicos como sujetos de conocimiento, y todos los otros aspectos, que arduamente intenta controlar la didáctica, se modificaron en un sentido positivo

29. Pearce, 1995.

sin haber pretendido controlarlos. Los cambios provocados fueron tan radicales que el diseño de investigación del período 1998-2000 se construyó sobre la base de la experiencia –breve pero inapelable– que los contuvo.

La experiencia 2000

La principal meta de la investigación era probar el Modelo didáctico. Se decidió entonces sistematizar la experiencia a fin de controlar lo mejor posible la intervención de los diferentes aspectos, respetando la independencia de la variable cultural. En este caso, abordamos la experiencia con niños de Nivel Inicial, pues en esta etapa de la vida están conformando su identidad y comienzan a sentirse marcados por el estigma del fracaso escolar, lo cual se manifiesta en su ingreso al primer año de la Educación General Básica (EGB). La meta fue probar si, con la implementación de la nueva metodología didáctica, los niños alcanzaban los prerrequisitos que la escuela primaria evaluaba como condiciones de éxito. Este grupo etario, *a priori*, parece desvincularse de las premisas centrales de los modelos de cambio conceptual (la mayoría de ellos focalizan su análisis en los últimos años de la EGB, el Polimodal y los estudios terciarios, suponiendo que los niños pequeños no construyen conceptos) y de las preocupaciones sobre el fracaso de los alumnos (sus valores se miden a partir de la EGB). Sin embargo, desde nuestra premisa, el hecho mismo de que los niños pequeños estén comenzando a formar conceptos y de que esta formación esté estrechamente ligada con las enseñanzas de su grupo de pertenencia, transforma en relevante su estudio. Agreguemos que cada vez más informes proclaman daños cognitivos irreversibles causados por la desnutrición en los primeros años de vida, con lo cual todo niño perteneciente a los grupos con NBI entra a la escuela marcado con el estigma del fracaso. A su vez, nuestra hipótesis supone la existencia de una fractura cultural-cognitiva en el ingreso a la escuela; por lo tanto, preparar a los niños para sortear dicha fractura tendrá alta incidencia en la disminución de la repitencia, el desgranamiento y la deserción escolar y, más importante aún, en el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos. Frente a ello, la experiencia permitió verificar que la exclusión social y cultural, junto con la baja autoestima que provoca en los más pequeños, es un aguijón más dañino que el hambre.

Se tomaron dos grupos que ingresaban a la sala de cinco años del Nivel Inicial, sin haber cursado otro año de escolaridad. Ambos grupos poseen las características asociadas con el fracaso: son hijos de criollos migrantes internos; sus familias están comprendidas entre las de NBI; asisten a escuelas públicas asentadas en barrios periféricos del segundo cordón, consideradas como insti-

tuciones destinadas a población en riesgo social y pedagógico. Son grupos equivalentes también respecto a sus maestras, quienes tienen la misma edad, experiencia y formación profesional. Uno de ellos fue considerado el grupo control y el otro el experiencial. A ambos se les tomó una evaluación diagnóstica al inicio de la escolaridad[30], con el objetivo de saber en qué estado se encontraban los niños respecto al desarrollo de las funciones cognitivas necesarias para emprender cualquier aprendizaje, evaluando el nivel de éxito, así como cuánta ayuda y de qué tipo necesitaban para alcanzarlo. Los resultados obtenidos confirmaron la equivalencia de los grupos también en este sentido.

TABLA I.I

Niños que logran resolver las actividades con éxito para la función evaluada, respecto del total de niños evaluados al comienzo del año

Función	Inicial			
	Jardín A Grupo experiencial		Jardín B Grupo control	
	Abs.*	%	Abs.*	%
Reflejo de orientación	20/20	100	21/21	100
Actividad exploratoria	18/18	100	21/21	100
Sostén de la atención	18/20	90	24/24	100
Senso-percepción viso-motor-espacial	15/17	88	23/23	100
Senso-percepción auditivo-verbal-motor (con organizador verbal externo al sujeto)	17/19	90	19/21	91
Memoria diferida	17/18	94	21/21	100
Organización de la acción a través del lenguaje (organizador del propio sujeto)	17/18	94	22/22	100

* El primer dato de cada fila de esta columna refiere al total de niños que logran la meta propuesta mientras que el segundo refiere al total de niños evaluados. Los totales varían pues las pruebas se realizaron en diferentes días, por tanto fueron distintos los presentes. La aclaración vale para los valores absolutos de las dos tablas siguientes.

30. El detalle de la experiencia llevada a cabo con los alumnos se encuentra en el capítulo VI. Las evaluaciones y su análisis se pueden consultar en el capítulo VII.

Salvo contadas excepciones, todos los niños lograron las tareas propuestas para evaluar cada función, lo que da cuenta del buen desarrollo de éstas. Quienes no alcanzaron los resultados esperados fueron seguidos en forma particular, debido a la posible existencia de alguna disfunción para el aprendizaje. Como no hubo niños con estas características en el grupo control, no se tomaron medidas especiales. Sabiendo que contábamos con dos grupos equivalentes, comenzamos la experiencia con uno de ellos, acompañando a su maestra en la planificación de las actividades de acuerdo con la nueva metodología didáctica, dejando el otro a cargo de la docente asignada por la institución, quien guió su trabajo según el modelo impartido en los profesorados y la currícula escolar de la provincia.

Al finalizar el año escolar se volvieron a evaluar ambos grupos. Esta vez los objetivos fueron dos: medir el desarrollo de sus funciones cognitivas y medir los avances en la enseñanza de contenidos areales. Los resultados obtenidos contrastan significativamente con los iniciales.

TABLA II.I

Niños que logran resolver las actividades con éxito según la función evaluada, respecto del total de niños evaluados al final del año

Función	Inicial			
	Jardín A Grupo experiencial		Jardín B Grupo control	
	Abs.	%	Abs.	%
Actividad exploratoria	22/22	100	13/13	100
Reflejo de orientación	22/22	100	13/13	100
Sostén de la atención	22/22	100	5/13	38
Senso-percepción viso-motor-espacial	16/18	89	9/22	40
Senso-percepción auditivo-verbal-motor con organizador verbal externo al sujeto	18/18	100	11/13	84
Senso-percepción auditivo-verbal-motor con organizador verbal del propio sujeto (organización de la acción a través del lenguaje)	18/18	100	7/22	31
Memoria diferida	21/21	94	7/22	31

Tabla II.II
Niños que logran las metas propuestas en la recuperación de contenidos areales

	Jardín A Grupo experiencial		Jardín B Grupo control	
Actividades por área	Abs.	%	Abs.	%
Recuperación oral de cont. de Cs. Naturales	18/18	100	11/22	50
Recuperación oral de cont. de Cs. Sociales	18/18	100	5/22	23
Lectura de palabras	22/22	100	9/24	37
Escritura de palabras	19/22	86	4/23	18
Escritura de nombre propio	22/22	100	19/23	82
Escritura de nombre y apellido	20/22	91	13/23	56
Conteo de objetos (Matemática)	17/18	94	-[31]	-

Si bien los niños del grupo control no presentan dificultades en las funciones básicas de atención (reflejo de orientación y actividad exploratoria), que requieren poco aprendizaje, a partir de allí, como mínimo la mitad de los niños –alcanzando incluso a los dos tercios del grupo– no logra resolver las consignas en las mismas funciones que al comenzar el año no presentaban dificultades destacables. Respecto a la adquisición de contenidos areales, en la única actividad en que más de la mitad del grupo tiene éxito es en la escritura del nombre propio, habiendo una diferencia importante entre quienes lo escriben completo y quienes sólo saben su nombre de pila. Es importante destacar que lo logran siempre los mismos niños, con lo cual un grupo de esta sala termina claramente rezagado.

En el grupo control, se ha trabajado con la metodología didáctica más consensuada para el Nivel Inicial en la provincia de Buenos Aires. Si se mi-

31. No pudo hacerse una evaluación correcta del conteo, porque la docente nos informó que sólo había siete elementos para realizarlo (a pesar de que todo el material necesario para las evaluaciones era acordado previamente, para saber qué traíamos nosotras y qué proveía el Jardín). Aun así, tres niños no logran hacer el conteo de estos objetos. De todos modos, no se considera evaluado este contenido, pues "contar hasta siete" está muy lejos de cumplir con el mínimo establecido para el nivel que –como ya se señaló– corresponde con el número treinta.

de su eficacia en el proceso de enseñanza a través de los datos arrojados por nuestra evaluación, puede afirmarse que, antes que brindar la posibilidad de adquirir mayores aprendizajes en el pasaje a la EGB, dicha metodología anticipa la brecha entre los que pueden y los que no. Sin embargo, la obligatoriedad del Preescolar se fundamenta en que los niños de esta edad poseen características particulares que requieren de una atención didáctica pensada para ellos. Además, los que provienen de sectores populares encontrarían el aprestamiento necesario para la EGB, con lo cual se los nivelaría para comenzar el primer año "parejos" con los niños de las familias medias (en este caso "medias" se opone a "carenciadas"). Nuestra evaluación muestra que, lejos de nivelarlos y prepararlos para iniciar la escuela, su pasaje por el Jardín les ha significado un claro retroceso en la posibilidad de activar sus funciones nerviosas superiores en la escuela, cuando no en su desarrollo. No deja de llamar la atención que al comenzar el año esta polarización no se manifestaba, por lo cual, más que nivelar, el inicio de la escolarización produjo un desnivel evidente.

Esta evidencia recrudece en la comparación con los resultados obtenidos en el grupo experiencial, donde todos los niños logran resolver todas las tareas propuestas. No sólo no ha habido retrocesos, sino que, por el contrario, los pocos casos cuyo desempeño en la evaluación inicial indicaba la necesidad de un seguimiento especial han logrado equipararse con sus compañeros de modo tal que no hay, al final del año, indicios de aquellas dificultades del comienzo. Los niños del grupo experiencial han mantenido o mejorado su rendimiento, medido al final a través de pruebas más complejas que las iniciales. Es importante recordar que en el grupo experiencial no se ha trabajado sobre los hábitos de los niños, ni sobre las condiciones socioeconómicas de sus familias ni del barrio. Se ha trabajado sobre el modelo de enseñanza, colocando la cultura del grupo de pertenencia de la población asistente al Jardín como variable independiente, función a cargo de la docente. Los logros obtenidos son producto directo de estas modificaciones y de la potenciación de las capacidades que permiten asumir esta perspectiva.

La comparación entre los resultados del principio del año y los del final marca, ya en el Nivel Inicial, lo que va a registrarse luego a lo largo de toda la escolarización: habrá un pequeño grupo que lo logre y una gran mayoría que lo padezca y, en este contexto, fracasar objetivamente (esto es engrosar las estadísticas de repitencia y deserción) es un dato casi menor. El hecho está en que, como grupo, nunca pueden superar el límite preestablecido e impuesto, que los marca como aquellos que no pueden, no saben, no tienen

con qué. Cuando el observador entra en el aula, predomina esta percepción, objetiva a través de los resultados de las pruebas pero también subjetiva a través de la imagen que muestran estos niños. Quienes alcanzan malos resultados tienen marcado el fracaso en el cuerpo; la inseguridad con que se muestran, el silencio, la cabeza gacha ante una pregunta, el aspecto desaliñado de su vestimenta, todo en ellos hace que, apareciendo iguales al comienzo del año, constituyan ahora un subgrupo diferenciado (de adaptación deficiente) con respecto a sus propios compañeros, "los elegidos", "los que demostraron que pueden" y constituyen una pequeña minoría.

La evaluación de los observadores externos

Las observaciones realizadas periódicamente en el grupo experiencial por la coordinadora de prácticas del profesorado –venía a evaluar el desempeño de la alumna residente– y los comentarios de la practicante; así como las impresiones vertidas por la psicóloga, la asistente social y la reeducadora fonética del gabinete psicopedagógico de la institución, constituyeron importantes mecanismos de control durante la experiencia. En tanto no fueron introducidos por el equipo de investigación, estos controles funcionaron de hecho como una evaluación externa del proyecto. En su conjunto, nos acercan al modo en que resuena la propuesta en los diferentes actores involucrados en lo referido a su propio rol en el proceso de enseñanza y en cuanto a las relaciones que mantienen entre ellos, en la actualización de este proceso.

La practicante y su profesora

En tanto el rol de observadora está dirigido a evaluar el desempeño profesional de la futura docente, la profesora tenía en cuenta, según sus propias palabras, "la actitud de la docente con todos los actores en la institución, el planteo didáctico que pueda hacer el docente, si el chico aprendió o no, el uso de los materiales, el tiempo y el espacio, la vinculación afectiva que establece con el alumno"[32]. Desde su perspectiva, le impactaron tres aspectos: el clima relacional, el protagonismo de los niños y de las docentes y los resultados de aprendizaje. Salvo en el caso de tres alumnos, donde observó la necesidad de dar

32. Entrevista realizada a la profesora de prácticas, una vez concluidas éstas. En Registro de campo, 1996-2000.

apoyo individualizado, no encontró diferencias con respecto a los logros de los niños que han atravesado por las tres salas del nivel (es el primer año del grupo experiencial). A diferencia del resto de las salas que ha tenido que observar –tanto en esta institución como en otras, con experiencia o sin ella– llama su atención el clima de respeto por el otro: "No hay agresiones físicas ni verbales, no hay gritos", todos están en tarea. "Esto no es lo habitual", comenta. Esta profesora, con años de experiencia y directora, además, de un Jardín de infantes, no recuerda haber sentido antes un impacto semejante.

Por su parte, la residente comenta que, si bien al principio tuvo miedo, ya que debía seguir un plan diferente al de sus compañeras de curso y en cierta forma depender de un equipo de investigación, la horizontalidad con que desarrolló la tarea al lado de la docente a cargo y con los integrantes del proyecto pronto la hizo sentir muy cómoda. Afirma que lo más rico de la experiencia fue la forma de trabajar, que le permitió "abrir la mente", salirse de la estructura rígida del profesorado y adquirir una buena experiencia. Sintió valorizado su rol como docente que contaba con las capacidades requeridas para conducir el proceso de enseñanza y, por ello, pudo desplegarlas creativamente y con calidad. De acuerdo con la evaluación de su profesora, Miriam (la residente) tuvo un desempeño muy bueno, a diferencia de otras alumnas que, a pesar de lucir más que ella en el ámbito del profesorado, no pudieron realizar una labor importante en el transcurso de las prácticas. La residente, a la vez, manifestó haber sido la única de su curso que terminó feliz: "Mis compañeras están decepcionadas con lo que les tocó". Según la profesora, la capacidad para conducir un grupo no se enseña, se la posee o no. Sin embargo, al consultarle si pensaba que el tipo de población con el que las chicas debían trabajar podía condicionar ese desempeño, respondió: "He oído que desvalorizan este tipo de población. La teoría no nos prepara para esto, y algunas docentes creen que darles el desayuno es cumplir con la función educadora". Creemos que la diferencia radica en el modelo aplicado en la sala experiencial, que sí las prepara "para esto" y por eso Miriam no se siente frustrada.

Un último aspecto aportado por la profesora se relaciona con su experiencia como conductora de una institución con características similares a la población estudiada. A pesar de ser directora de una escuela privada, observa a los mismos chicos en ambas instituciones (lo cual confirma que la diferencia con la población "media" no es económica sino cultural) y señala que la primera parte del año deben dedicarla a trabajar hábitos de higiene, orden

y normas de convivencia, porque los niños, en general, no los traen. Una vez logrado cierto equilibrio en la parte social, comienzan a enseñar los contenidos areales: "Si se logra bienvenido, si podemos avanzar, bárbaro". Comenta que los padres presionan para saber si sus hijos van a terminar el Jardín manejando el cuaderno y ellas les explican que no pueden saberlo de antemano, ya que todo depende de cómo se vaya avanzando.

Esta reflexión aporta elementos interesantes a la evaluación de los resultados obtenidos en la investigación. Primero, porque en nuestra experiencia nunca hubo que enseñar "hábitos": no nos detuvimos en ello, partiendo del supuesto de que ya los habían adquirido en el seno de su cultura. En segundo término, sus dichos confirman lo registrado en el diagnóstico sociocultural ampliado respecto del valor otorgado a la educación. Muchos padres envían a sus hijos a una escuela privada con mucho sacrificio[33], pensando que ahí van a aprender más que en una pública; sin embargo no logran escapar del destino que les tiene reservado el sistema. Por otra parte, el diagnóstico permite conocer y valorar las potencialidades reales del grupo, con lo cual se evidencia que el desarrollo existe independientemente de lo que suceda en la escuela y se hace posible colocar el proceso de enseñanza y aprendizaje por delante del desarrollo. De este modo, pueden plantearse metas respecto de los contenidos a trabajar que eviten la alta variabilidad en los resultados, que se desprende de la apreciación de "llegar hasta donde los niños puedan" formulada por la profesora de prácticas. Los resultados obtenidos en nuestra experiencia son producto de la labor realizada sobre el modelo de enseñanza, en contraste con la gestión del Jardín que describe, donde los logros dependen de la calidad del grupo y/o de la maestra, poniendo en ellos las causas del fracaso.

El gabinete

En el caso de las profesionales del gabinete psicopedagógico, su observación está dirigida a la detección de niños con probables problemas de adaptación y aprendizaje. En ese sentido realizan un seguimiento del niño, de la propuesta de enseñanza, de la familia y del vínculo entre ésta y la institución. A continuación se sintetizan los aspectos destacados por los miembros del gabinete psicopedagógico, a pedido nuestro:

- El buen grado de integración entre los niños y de los niños con la docente. La comunicación entre todos ellos es fluida. Saben escucharse, responden a las demandas de los otros y son espontáneos, pero no provocan desórdenes que perturben la fluidez del trabajo.
- El corto período requerido para la adaptación, sin presentarse inconvenientes con ningún alumno, acompañado por la rápida integración de quienes fueron incorporándose a lo largo del año.
- Los hábitos de trabajo desarrollados, que les permiten desempeñarse en forma independiente, con iniciativa y orden, en un clima distendido, apropiado para el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La adecuada y permanente utilización del cuaderno de comunicados, donde las familias escriben sus inquietudes, preguntas y aportan ideas, indicaría que la familia se siente integrada al quehacer de la sala, generándose una participación activa de los padres en los aprendizajes escolares de sus hijos, tanto en términos del aporte intelectual como en lo relativo a los afectos.
- El comportamiento general de los chicos, que denota un gran interés por conocer, compartir, experimentar y crear. Esto se expresa en las actividades realizadas a diario, algunas de las cuales se vuelcan en trabajos que se incorporan a la carpeta, recalcando que la mayoría de los trabajos forma parte del bagaje interior (no sólo emotivo sino también intelectual) que estos niños se llevarán del Jardín.
- La capacidad de los alumnos para trabajar en forma individual o colectiva y reflexionar en el grupo mayor o en otros pequeños, logrando expresar necesidades, intereses, ideas, conclusiones personales, con una actitud de respeto mutuo y apertura. Tratan de no dejar aspectos sin explorar en ninguna actividad.

Ante la opinión de estas profesionales, proponemos un ejercicio de abstracción: si no se supiera a quién corresponde esta evaluación, ¿se hubiese pensado que era la de un grupo de niños destinados –por su extracción social y cultural– a formar parte de las estadísticas de fracaso escolar?

33. Varias de las familias entrevistadas pasan de un tipo de escuela a otro. En general, no pueden sostener económicamente una escuela privada y terminan en una pública, pero refieren que, cuando optan por la privada, lo hacen buscando una mejor educación para sus hijos.

Coincidencias entre las experiencias 1997 y 2000

Las experiencias realizadas crearon situaciones de enseñanza donde los conocimientos provenientes de la identidad cultural de los alumnos aparecieron valorizados en igualdad de status con los contenidos curriculares. Igualdad de status quiere decir poder analizar y profundizar ambos tipos de conocimiento y reflexionar sobre los diferentes contextos donde cobran significatividad y validez; el objetivo es que su interrelación genere uno nuevo, el cual no se ubica *a priori* en el campo de la ciencia y la tecnología occidental. La meta no es que, a partir de la toma de conciencia, los alumnos puedan incluir la estructura del conocimiento cotidiano dentro de la del científico, o amplíen su conocimiento cotidiano, aunque sin lograr un verdadero cambio conceptual. Desde nuestra perspectiva, el verdadero desarrollo cognitivo debe generar un nuevo tipo de conocimiento, por lo cual no es posible predeterminar el contenido de "lo nuevo". Sostenemos que quien más conoce –quien mayor variedad de contextos y culturas recorre– es quien mejor preparado está para el nuevo tipo de conocimiento que se necesita: aquel que puede trabajar sobre lo local, sin perder de vista lo universal, con el objeto de disponer de mejores recursos para comprender los conflictos y concebir soluciones. El docente que, para lograr tal desarrollo, comience por valorar la identidad, la historia, los saberes y estrategias desarrollados por sus alumnos en ese devenir, podrá trabajar genuinamente, en el plano psicológico, sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Si su trabajo se construye sobre los contextos locales, sin dejar de estimar a la vez los globales, el desarrollo será sustentable también en el plano sociocultural, porque ambos niveles –psicológico y sociocultural– se retroalimentan.

Se trata por tanto de evitar las explicaciones que colocan las causas de las dificultades para aprender conceptos en las teorías construidas por los sujetos, erróneas desde el punto de vista de las ciencias. Tampoco son útiles los intentos que, a través de propuestas fragmentadas, rescatan "mitos y leyendas" para "aprovecharlos" en la hora de Lengua, o integran ejemplos aislados en algún tema trabajado; ni las posturas que colocan el énfasis en los procesos globales, desestimando el potencial que opera a diario en el nivel de la comunidad. Nuestro enfoque comienza por dirigir la atención hacia una trama cultural, que implica un pensamiento en el cual se articulan estrategias inteligentes para solucionar problemas, produciendo conocimientos.

Tenemos presente que todo conocimiento y toda forma de conocer están sustentados por un paradigma oculto. Como afirma E. Morin, vemos lo que nuestro paradigma nos permite ver; desde él observamos los grandes problemas, reduciéndolos, desestimando el resto de los puntos de vista (o paradigmas divergentes) desde los cuales es posible observar, definir y solucionar tales problemas. Por ello no sólo es importante vincular lo que aparece como conocimiento sino que, además, se debe trabajar sobre el nivel paradigmático. Sacar de la discusión el carácter eminentemente histórico-cultural-ideológico que plantea la noción de paradigma, para dar paso a una aparente complejidad que termina siendo una reducción, vuelve a enmascarar las diferencias tras una aparente universalidad, apareciendo la realidad como "lo dado". Trabajar con las familias del barrio hizo posible comprender que la distancia entre la cultura familiar y la escolar es una distancia paradigmática que, como tal, no puede abordarse desde aproximaciones intraparadigmáticas[34]. El docente debe comenzar a ubicarse como sujeto que conoce inmerso en su "propio mundo", para tratar de comprender "el mundo" de sus alumnos.

Los niños y jóvenes pertenecientes a los sectores carenciados, que provienen de troncos culturales indígenas y mestizos, están acostumbrados a tener que dejar su vida afuera de la escuela. A ella sólo llegan los síntomas, la manifestación del problema (falta de comida, desocupación); pero no se afronta el problema porque cuando se busca una explicación se deja a los actores y sus historias afuera. Nunca pregunta dispuesta a escuchar, y cuando lo hace interpreta la respuesta desde su propia concepción, naturalizando sus interpretaciones al no asumir que está teorizando. Eso sucede al indagar ideas previas: cuando la respuesta del alumno no se corresponde con lo esperable y además está descalificada socialmente, es mejor ignorarlo y pensar que no tiene nada en la cabeza, antes que reconocer en esas respuestas las raíces de una cosmovisión diferente a la de la ciencia o a la "oficial".

La escuela debería considerar que tanto ella como sus alumnos solamente pueden explicar su presente a partir de sus propias historias. En la posibilidad de contar una historia común radica el formar parte de una institución y poder identificarse con ella; pero esta necesidad no se satisface a causa del

34. El uso del término paradigma en este trabajo se desarrolla en el capítulo VIII. La distancia paradigmática a la que se hace referencia quiere marcar que, al interior de ambos sectores (la familia y la escuela), existe una forma de ver, comprender y abordar la vida muy diferente y que sólo comprendiendo las diferentes lógicas se podrán tender puentes de acercamiento entre ambas.

ocultamiento. Este ocultamiento se produce tanto por el desprecio o la descalificación de esos saberes por parte de la escuela, como por mandatos familiares implícitos o explícitos que se imponen a los más jóvenes, con el fin de protegerlos del rechazo al que los propios padres tantas veces se han visto sometidos. La escuela se desentiende o desprecia la historia particular de estos grupos y reclama a cambio una historia común. Esta conducta está en la raíz de la actitud expulsiva de la escuela con los chicos que provienen de esos grupos familiares. Así, forma parte del mecanismo de exclusión y refuerza el ocultamiento. Los chicos continúan engrosando las estadísticas de deserción, repitencia y desgranamiento escolar. Sin embargo se habla de "democratizar el conocimiento". Desde nuestra perspectiva, si el 20% de la población mundial, además de concentrar la riqueza, se arroga la posesión del conocimiento en forma exclusiva y excluyente, debemos volver a preguntar qué es conocimiento y qué es democratización.

A lo largo de la implementación didáctica del año 2000, así como en la experiencia piloto del año 1997, fueron incontables los cambios que hemos podido registrar en cuanto a la actitud de los niños en clase; a la participación de sus familias en la propuesta y al compromiso con las tareas de sus hijos; a las posibilidades del maestro de actuar positivamente para superar la impotencia generada por esa apariencia perversa de "trabajar sin sujeto". Al introducir la estrategia de desocultamiento y vinculación entre las formas de "ver y actuar en el mundo" de los grupos de alumnos y las que transmite la escuela como postulados de las ciencias, se producen fenómenos similares en todas las edades abordadas:

- Los niños refuerzan la autoestima a partir de los elementos que operan en la construcción de su identidad, estrechamente ligada con el grupo de pertenencia, y se genera un vínculo de participación positiva entre los chicos y sus familias, entre éstas y la docente, y entre las familias y los contenidos escolares.
- En su gran mayoría, avanzan más rápidamente en la adquisición de los contenidos y en el desarrollo de su autonomía en las tareas escolares.
- Se refuerzan las relaciones de solidaridad como un espejo invertido de las de competencia y agresión y aparecen gran cantidad de recursos materiales y de información, aportados al aula (y compartidos en ella) para poder aprender.
- La enseñanza no es una agresión sino un enriquecimiento de su propia identidad.

Estos factores encuentran su correlato en el análisis de las características culturales de la población de pertenencia, ya que:

- La población sabe cómo convertir en recurso lo que el contexto provee y este saber se desarrolla ante la necesidad de resolver problemas de subsistencia. En oposición a esta cualidad, quienes están sometidos a la economía de consumo se encuentran inmersos en los problemas que les genera el marketing, donde la solución es comprar.
- Se establecen relaciones de reciprocidad para la maximización de los recursos.
- Los niños de estos grupos están educados en la cultura del trabajo desde muy pequeños. Todos deben aportar y por lo tanto desarrollan gran autonomía en la toma de decisiones y en la realización de las tareas domésticas.
- Las técnicas que emplean las familias en la enseñanza de los pequeños se sustentan en la imitación de las tareas que desempeña algún mayor. En este sentido existe un vínculo muy estrecho entre los miembros adultos y los niños en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje.

Si bien, como se afirmó, las muestras evaluadas son pequeñas en términos estadísticos, en términos cualitativos representan un gran avance, pues expresan una nueva perspectiva que quiebra el círculo pobreza-bajo rendimiento-fracaso, proponiendo una nueva relación didáctica. En las siguientes páginas se desarrolla la propuesta.

II. Sociedad, cultura y conocimiento

> "Son parte de los protagonistas de la historia, silenciados por las corrientes hegemónicas, que integran las masas populares de América Latina. (...) Tales patrimonios y experiencias conforman el sustento para la constitución de las voluntades colectivas sobre las cuales se erigen y consolidan los proyectos de sociedad. (...) Tienden a romperse esquemas rígidos que pretenden reivindicar la racionalidad y la posesión de la verdad para la ciencia, despojando de toda capacidad de saber a las expresiones de lo popular."
>
> ALCIRA ARGUMEDO

Si bien nuestro marco teórico se asienta sobre los postulados de las corrientes críticas desarrolladas desde las ciencias sociales y humanas, hemos tenido que ampliar ciertas formulaciones y construir otras nuevas, para poder explicar las premisas centrales de nuestra hipótesis: los niños fracasan en la escuela porque se ven sometidos a una agresión cultural que los niega como sujetos de conocimiento. Partimos del supuesto según el cual, para lograr comprender y definir qué es lo que une a todos los seres humanos, se deben reconocer –y calificar– los modos singulares constitutivos de la identidad de cada grupo. Porque lo universal en el hombre es la posibilidad de construir culturalmente y de aprender; mientras el modo en que cultura y aprendizajes se desarrollan en cada contexto específico da contenido a la diversidad humana. La postura tomada frente a esta unidad –universal/particular– va a determinar el tipo de respuesta dada al problema del fracaso escolar y al mismo tiempo permitirá redefinir posiciones en toda la problemática vinculada a la exclusión social y sus consecuencias.

La condición de ser humano: el hombre como ser-social-identificado

En principio, consideramos que el ser humano es un ser-social: su subsistencia depende de los vínculos interpersonales que establezca. Y las producciones humanas, tanto como los procesos de transformación a partir de los cua-

les produce, están fuertemente sujetos a la influencia de tales vínculos. Sin embargo, para comprender la diversidad de relaciones y de procesos posibles, es menester incluir una nueva característica en la existencia humana: el hombre es un ser-social-identificado. Esto significa que el modo en que construye, produce y se relaciona, varía de acuerdo con los contextos e historias en los cuales se desarrollan tales construcciones, producciones y vínculos. La principal herramienta de desarrollo del hombre es la cultura: el conjunto de pensamientos, acciones, normas y productos compartidos por un grupo, en torno al cual construye una historia común y una identidad particular. Observar la sociedad humana desde este criterio tiene múltiples consecuencias, cualquiera sea el contexto que encuadre estas observaciones. Como afirma Alcira Argumedo:

> "Al introducir las identidades culturales como variable constitutiva de la idea de sociedad, se reformula el sentido de la historicidad humana. El progreso debe mediarse por la pregunta acerca de quiénes y cómo promueven el progreso y qué significa el progreso desde los valores de justicia y autonomía."[1]

La noción de progreso se retrotrae al pensamiento iluminista, construido en el siglo XVIII europeo, cuna de la cultura occidental moderna, cuyas ideas imprimían un sesgo marcadamente unilineal en el modo de interpretar la historia, universalista en su concepción de cultura[2]: progresar era sumarse al modelo económico generado con la Revolución Industrial inglesa y al modelo político originado con la Revolución Francesa. Una de las consecuencias del masivo avance de tales ideas es que, aún hoy, progresar es sinónimo de tener éxito y tener éxito significa llevar una vida compatible con los modelos culturales de Occidente.

Sin embargo, sumar al análisis la cuestión de las identidades culturales permite revisar la noción de progreso y sus supuestos; porque si no hay un

1. Argumedo, 1993.
2. Es interesante contrastar el origen y la definición dada a la idea de "cultura" en Francia –cuna del pensamiento iluminista– con la que fue construyéndose paralelamente en Alemania. Mientras en la primera tradición se concibió siempre una cultura en singular, que hacía referencia a esa producción universal, en la otra, la imagen fue siempre la de culturas, en plural, reconociendo que en la definición misma de la idea existe un componente heterogéneo y diverso. Para profundizar, véase Cuche, 2001.

único modo de ser-social, entonces no puede haber un único estilo de desarrollo. Aceptar que el hombre, a lo largo de su historia social, construye identidades, implica aceptar que los caminos a recorrer son –al menos potencialmente– múltiples y, si son múltiples los caminos, son múltiples los resultados. Al mismo tiempo, poner en cuestión la validez universal de la concepción occidental de progreso –dado que "progresar" es sinónimo de "vivir mejor"– hace necesario revisar el concepto de calidad de vida. Para la cultura occidental, equivale al confort tal como lo define la sociedad de consumo actual, sin considerar que el sentido de "lo mejor" (lo más sano, lo más cómodo, lo más adecuado) varía en cada población o comunidad, adquiriendo distintos significados. Éstos tienen en común el estar siempre asociados a la ampliación del marco de acción y creación de los grupos sociales y de las personas que los conforman, a la satisfacción de sus necesidades y al cumplimiento de sus expectativas, pero tienen siempre un carácter histórico: cambian y se modifican constantemente. Quienes los definen son sujetos diferentes y lo hacen a partir de una interacción constante y cambiante con los elementos, sucesos y grupos que los rodean.

De ello se desprende que la posibilidad de participar activamente y con libertad en los procesos sociales es un requisito para que dichos sujetos (personas y grupos humanos) puedan desarrollar la capacidad de tomar decisiones sobre su propia vida. Por eso la participación social autónoma forma parte del conjunto de necesidades de conservación y reproducción de los sistemas socioculturales[3]. Si la posibilidad de alcanzar una vida de calidad está estrechamente relacionada con la de decidir de qué modo vivir, no podemos dejar de preguntarnos, entonces, ¿cómo puede pensarse en mejorar la calidad de vida de una población que forma parte de una sociedad que sistemáticamente resigna su autonomía? ¿Es posible vivir mejor si no es uno el que elige qué hay que modificar para consolidar esa mejoría? ¿Puede "progresar" un grupo social que se encuentra fuertemente limitado en su libertad

3. El concepto de sistemas socioculturales se desarrolla en el siguiente apartado. Respecto de los estilos de participación social, numerosos autores, desde diversas disciplinas, han investigado y documentado la importancia vital que reviste para toda persona y grupo poder decidir sobre su propia vida y la de los suyos; poder estrechamente vinculado con el desarrollo y sostén de la dignidad humana. En nuestro caso, hemos tomado principalmente como referencia los trabajos realizados por Baquedano, 1990; Bateson, 1999; Funtowicz y Ravetz, 1993; Leppe, 1985; Magendzo, s/d; Meneses Peña, 1995; Poggiesse, 1992; Stein y Monge, 1988.

para decidir sobre su destino? Se cierra así el círculo volviendo otra vez sobre la noción de progreso, poniendo la atención en la relación entre la calidad de vida de las personas, la necesidad de decidir sobre su destino y los valores de autonomía y justicia que rigen las sociedades, cuyos significados se explican en el contexto de la identidad cultural de cada grupo social.

Hacia una nueva conceptualización de la cultura

Para abordar el actual contexto en toda su riqueza y complejidad, se necesitan concepciones que no resignen la coherencia en el intento de ampliar los parámetros sobre cuya base se defina la cultura y se expliquen los fenómenos culturales. Necesitamos un concepto que permita concebir a cada sociedad como un sistema heterogéneo y multicultural, abierto, cambiante, cuyo desarrollo no sigue un modelo predefinido, sino que, por el contrario, va gestándose en la interacción de los diversos grupos sociales que la componen. Desde nuestro punto de vista, la cultura es el conjunto dinámico y complejo, constituido por un modo de ver el mundo y un modo de operar en él, que identifica a un grupo social y le permite accionar en un espacio concreto y en un momento determinado, de acuerdo con una lógica específica, dando a la vez un sentido histórico a ese accionar, al ubicarlo en un proceso global que lo abarca y en el que adquiere coherencia.

En este conjunto, son tan importantes los elementos que lo componen como las relaciones que se establecen entre ellos; son diversas las dimensiones que abarca y eso hace complejo su estudio; pero para tener una imagen más o menos completa de la cultura de un grupo o comunidad debemos contemplarla como totalidad organizada, teniendo presentes dos ejes: el diacrónico, porque necesitamos ubicarla en el tiempo, en relación con lo vivido por ese pueblo en el pasado, para comprender las raíces, causas y procesos por los que ha transitado; y el sincrónico, para comprender qué formas y contenidos adopta en cada momento y espacio específico.

Sistemas socioculturales: de los microcontextos a la macroestructura

Haciendo centro en este último eje y con el objetivo de aproximarnos a una conceptualización que nos permita captar las potencialidades de una cultura y contemplarlas en nuestras explicaciones, sin perder de vista las relaciones de poder y desigualdad que las impregnan, tomamos el concepto de sistemas socioculturales propuesto por Marvin Harris. Éste es concebido como un intento de definir a un mismo tiempo cultura, sociedad y espacio; los sistemas socioculturales son aquellos microcontextos caracterizados por "la conjunción de una población [el grupo], una sociedad [las relaciones entre ellos] y una cultura [pensamientos y conductas resultantes de esas relaciones y de la interacción de ellos con su entorno] en un espacio y un tiempo definidos concretamente. Conforman una organización circunscrita de personas, pensamientos y actividades (...) que se constituye en un ambiente particular, en un momento determinado"[4]. Se trata entonces de una población que en tanto se relaciona conforma una sociedad, la cual para sobrevivir en un contexto determinado genera una cultura, que es su particular modo de concebir el mundo en el que vive y de operar en él (partiendo del lugar concreto que lo rodea pero sin acotar su universo simbólico ni su accionar a dicho ámbito). Cuatro niveles de análisis se conjugan así en un mismo concepto: el demográfico, el social, el cultural y el espacio-temporal.

Es importante destacar que no todas las cuestiones social y culturalmente relevantes se dirimen en ese ámbito acotado, pues están atravesadas por sucesos, ideas y valores que se gestan en otros tiempos y se actualizan también en otros lugares. Tanto la interacción de los sujetos como el producto de esa interacción están impregnados por fenómenos que se definen a un nivel macroestructural (global) que en ese mismo movimiento vinculan y unifican (globalizan) a cada uno de esos microcontextos. Actualmente, estas vinculaciones se encuentran condicionadas en gran parte por las decisiones de los sectores que concentran el poder a nivel mundial, con sus representaciones particulares en las diferentes sociedades. Así, ninguna sociedad es plenamente autónoma en sus elecciones ni plenamente soberana sobre sus recursos[5].

Esta cuestión reintroduce una problemática central en el análisis de las sociedades humanas: el tema de la dependencia, reconociéndola como un elemento que coarta las posibilidades de elegir y limita los canales de decisión de un sistema sociocultural concreto, pues implica el acceso desigual a

4. Harris, 1982.
5. La idea es no caer en el simplismo de tratar la dependencia como un aspecto "exterior" al sistema en cuestión, sino como una variable que lo condiciona y restringe desde su constitución misma. Del mismo modo, es necesario atender a las relaciones de dominación que pudieran plantearse al interior del grupo humano que habita el contexto elegido.

los recursos respecto de otro u otros sistemas con los que se relaciona. Este control desigual requiere e implica la subestimación y marginación de los modos de percepción, comunicación y resolución de problemas distintos a los dominantes, que los grupos subalternos estarían capacitados para desarrollar, pero no lo hacen cabalmente porque las relaciones de dominación tratan de impedirlo. Sin embargo, la fuerza de estos procesos de globalización no resta importancia a aquellos que se suceden en una escala local. Por el contrario, las estrategias que cada población desarrolla se van articulando a un mismo tiempo con los procesos locales y con los macroestructurales; puesto que si bien es a partir de estos últimos que se delinean las políticas a nivel mundial, es en función de los procesos locales que se reconocen necesidades, se establecen prioridades y se delimitan los recursos disponibles para dar con las soluciones posibles para esos problemas inicialmente planteados. La inmensa mayoría de la población del mundo sigue construyendo sus estrategias de supervivencia y desarrollo en una estrecha conexión con esos espacios concretos, reducidos y complejos que habitan y van transformando una y otra vez, con el correr de la historia, el devenir de su cultura, las migraciones de su gente.

El propósito de este cruce de perspectivas es, en definitiva, lograr una visión global de la sociedad, definirla y comprenderla en su totalidad, contemplando no sólo las producciones de los sectores dominantes sino también las que gestan en sus bordes los grupos sojuzgados. Partimos de la base de que no se ha descripto una sociedad en su totalidad hasta que no se contemple la riqueza que aportan los sectores subordinados, puesto que las diferencias entre estos grupos y los que tienen el control de recursos y acciones se constituyen y resignifican de acuerdo con las propias metas y aspiraciones de cada grupo así como con los recorridos históricos que éstos transiten. Ahora bien, como afirma Alcira Argumedo:

> "La noción de totalidad que utilizamos pretende recuperar una visión comprensiva, abierta y dinámica, que cuestione las interpretaciones parcializadas y permita incluir lo excluido, señalar los silencios. (...) Reconoce la riqueza y complejidad del desarrollo de las sociedades sin caer en un generalismo abstracto o en negar la relativa autonomía con que puede encararse el conocimiento y la investigación de aspectos específicos."[6]

6. Argumedo, 2000.

Se trata entonces de aceptar el desafío de trabajar con otros y compartir puntos de vista, para lograr construir –desde el consenso y la diversidad– una descripción lo más clara y completa posible de la sociedad en que vivimos, con el fin de elaborar respuestas amplias y eficaces a sus problemas centrales, sobre la base de la multiplicidad de enfoques y modalidades de acción que la constituyen y enriquecen, los cuales son construidos por grupos sociales organizados y culturalmente identificados.

Matrices de pensamiento y procesos históricos: cambio y continuidad

Alcanzar esta comprensión exige contemplar la diversidad de la sociedad en cuanto a los matices que plantean en cada momento los diferentes grupos; pero también en lo referido a las variaciones debidas a los procesos históricos, a los cambios que impone el paso del tiempo y se desprenden de la idea misma de progreso tal como la concebimos desde el comienzo. Por ello, el concepto de sistema sociocultural sólo puede ser fructífero al cruzarlo con el de matriz de pensamiento que, al construirse sobre el eje diacrónico, contextualiza los productos específicos de dichos sistemas, resultantes de la intervinculación permanente de múltiples variables que cobran sentido en los procesos históricos que las enmarcan. Desde este punto de vista, la perspectiva global de la que antes hablamos significa detalle en la observación del aquí y ahora, de acuerdo con criterios y categorías que el largo plazo torna relevantes, por repetición, por continuidad y en algunos casos por cambio y ruptura. Con el fin de dar cuenta de la vital importancia de estos procesos de largo plazo en la comprensión de una cultura, adoptamos entonces el concepto de matrices de pensamiento formulado por Alcira Argumedo, denominando así a:

> "La articulación de un conjunto de categorías y valores constitutivos que conforman la trama lógico-conceptual básica y establecen los fundamentos de una determinada corriente de pensamiento. (...) Las diversas matrices de pensamiento contienen definiciones acerca de la naturaleza humana; de la constitución de las sociedades, su composición y formas de desarrollo; [y ofrecen] fundamentos para optar entre valores o intereses en conflicto."[7]

7. Argumedo, 1993.

Definir estas matrices "nos permite detectar líneas de continuidad o ruptura de los valores, conceptos, enunciados y propuestas", fundamentales para recoger las manifestaciones culturales en su historicidad, dando cuenta de los procesos y situaciones que conforman el marco experiencial de las poblaciones que las formulan. Del mismo modo, nos permite descubrir las particularidades que imprime a esos marcos generales cada comunidad concreta, en cada situación específica. Esta noción demuestra una riqueza conceptual vital para hacer el cruce que proponemos entre las cuestiones diacrónicas y sincrónicas que constituyen las culturas. Puesto que si bien éstas se asientan sobre un cuerpo de costumbres, valores y creencias más o menos estables, éste es constantemente modificado a través de la acción de las personas que le dan vida; es dinámico, móvil y variable, pues la capacidad innovadora y creativa de los hombres se desarrolla permanentemente y siempre en función de las relaciones que se establecen en un contexto determinado.

El conjunto de elementos que componen una cultura, así como las relaciones establecidas entre ellos, son en su contexto y, por tanto, solamente pueden entenderse al observarlos en perspectiva, esto es, histórica y socialmente. De lo anterior se desprende que cualquier intento por identificar una cultura con determinado repertorio de tradiciones, lejos de revalorizar y revivificar dicha cultura, la cristalizará y, al fijarla en un período histórico concreto y ya pasado, desarticula la relación dialéctica que une ambos términos de la ecuación (cultura e historia, costumbres y contexto, significado y sentido). De este modo, se desdibuja la cultura como perspectiva, como sostén de la participación y construcción de cada momento, de cada paso dado. En contraste, la noción de matriz de pensamiento, al observar las producciones humanas de un contexto determinado pero no lineal, analiza la historia común de los pueblos en sentido complejo, pues los conecta sin establecer criterios deterministas. Esta dimensión histórica de la complejidad resalta la importancia de los criterios de observación y selección de recursos, de significación y construcción de representaciones, a través de los cuales cada comunidad, en cada momento, comprendió su mundo y actuó en él, logrando sobrevivir y desarrollarse con un estilo propio.

Sistemas complejos

Es importante aclarar que la complejidad es en la actualidad una característica de todo sistema social, pues se plantea cuando el número de sus elementos componentes es tal que ya no pueden establecerse relaciones simultáneas entre todos ellos[8]. La imposibilidad de conexión total implica la búsqueda de una organización. A su vez, la necesidad de priorizar sólo algunas relaciones entre todas las posibles otorga mayor relevancia a algunos de los elementos inicialmente detectados, reforzando su presencia y significatividad, minimizando la de otros, hasta llegar a un punto en que hay elementos reales, "culturalmente" inexistentes: una cultura "ve" lo que otra no y a la inversa. Al aumentar entonces la complejidad de una situación, crece también la importancia de los procesos de selección y decisión, que se realizan a partir de criterios subjetivos tales como valor de uso o carga emotiva. En conjunto, estos procesos configuran la modalidad operatoria característica del sistema cultural y por lo tanto el conocimiento resultante de ella, que es permanentemente confirmado, resignificado, reconstruido por este accionar.

Al definir una sola ordenación entre todas las posibles, esta modalidad da un carácter distintivo a ese sistema y, a la vez, contingente: es sólo uno, de los tantos que puede haber y hay. Decimos entonces "contingente" por oposición a "dado", remarcando la importancia y a la vez la realidad de lo diverso, de lo variable. No hay un único modo de ser posible, ni son equivalentes todos los caminos alternativos; es por ello que la contingencia que implica la selección conlleva un riesgo, que asume y corre el sistema al decidirse por este modo de ser y no por otro. Pero este procedimiento que lo arriesga también le permite modificarse, reconducir su evolución, cambiar, crecer. Le garantiza flexibilidad: no hay determinantes absolutos para su accionar más que este accionar mismo. Ello explica la importancia de la dimensión-tiempo para probar variantes, "solucionar problemas de complejidad", adaptarse a su entorno y, en ese sentido, evolucionar[9].

Así, complejidad e historia van de la mano. Porque si existe una selección, no hay una única vía posible y es allí donde se reconoce el carácter histórico (no-natural) de los procesos: cuando media una decisión, cuando lo que se construye es una de las opciones posibles y no la única existente. Por eso decimos que es un sistema, en tanto se autoorganiza, constituye y define él mismo sus unidades elementales[10]. Y en este punto alcanzamos nuevamente la cuestión de lo local, pero enfocada desde otro punto de vista esta vez, el de la "posibilidad" de construir socialmente y de la conciencia individual desarrollada en ese proceso de construcción.

8. Luhmann, 1990
9. Luhmann, 1990.
10. Luhmann, 1990. Conceptos desarrollados también por Maturana y Varela, 1984.

Cada grupo social toma una decisión en este sentido, que puede acercarlo o alejarlo de otros grupos, los que toman también sus propios caminos. Estos "cursos de acción" dan forma a lo que hemos llamado el modo de operar de una cultura, su modo de conocer, que está constituido por las selecciones hechas en el transcurso del proceso de conformación de esa cultura que nunca se detiene y está en constante redefinición. Ese camino se delimita cuando se establecen prioridades entre las posibles relaciones y se define a su vez un tipo de relación; orienta de este modo la acción de las personas que conforman ese grupo, tornando relevantes determinados elementos, dejando otros a un costado. La convivencia igualitaria y libre –autónoma– entre culturas diferentes que comparten un mismo espacio amplía los puntos de vista y enriquece las alternativas posibles para dichos grupos. Con el fin de que esto suceda, es necesario el diálogo abierto y desprejuiciado, horizontal, entre los sujetos que participan. De otro modo, la subordinación de un sistema al otro impedirá el despliegue de las capacidades más efectivas y eficaces de las que dispone el grupo sometido y con ello le será imposible lograr la autonomía buscada. Esto supone revisar las relaciones entre saber y poder, que siempre se muestran en conjunto, indisolublemente ligadas.

Saberes, poder y autonomía

Autores provenientes de diferentes enfoques disciplinares han problematizado tales relaciones, partiendo de la distinción entre saberes institucionalizados y saberes sojuzgados realizada por Michel Foucault[11]. Reconocemos en tales abordajes la calificación de los saberes sojuzgados en tanto promotores de la resistencia, la crítica y el cuestionamiento al orden vigente y a su sustento ideológico, el (mal) llamado "pensamiento único". La formulación de estos conceptos permitió dar cabida a esas otras ideas que se van procesando en las experiencias existenciales, tradiciones y mandatos de los sectores oprimidos en diferentes períodos de la historia, y valorarlas como verdaderos instrumentos de poder de los sectores sociales que las producen. Pero expresan un límite claro: supone que el ejercicio del poder se realiza siempre de la misma manera y conlleva, necesariamente, el sometimiento material e ideológico de algún grupo[12]. Sin embargo, este supuesto –que no ha sido contrastado– no tiene por qué confirmarse en las prácticas sociales.

11. Estos conceptos se exponen en el capítulo IX de este mismo libro, en el apartado "El concepto de cultura popular y los saberes sojuzgados".
12. Véase su análisis crítico, en el mismo apartado.

Por el contrario, si se reconoce la existencia de múltiples matrices de pensamiento, no hay por qué presuponer que las formas de entender la distribución y ejercicio del poder de los grupos sojuzgados sean similares o equivalentes a las de los grupos dominantes. Es cierto que, cuando el proceso de transformación ha sido dirigido por alguna vanguardia, se ha confirmado la reproducción de la modalidad de ejercicio del poder; pero esto sólo confirma que ésa es la modalidad de las vanguardias. De hecho, también en estos procesos vuelven a quedar "marginados" de las posiciones de poder y prestigio los saberes que no se ajustan a los de los nuevos grupos dominantes, pues se construyen nuevas pirámides y jerarquías de valores y conocimientos, determinadas por las nuevas relaciones de poder y dominación. Como reflexiona el subcomandante Marcos[13] con respecto a las diferencias entre el movimiento del que él participa y los movimientos revolucionarios de los años '70:

> "Lo que sería un éxito para una organización político militar de las décadas del '60 y '70, para nosotros sería un fracaso. (...) Porque lo que estaba pendiente siempre era el lugar de la gente, de la sociedad civil, del pueblo. Que finalmente es una disputa entre dos hegemonías. Está un poder opresor que desde arriba decide por la sociedad y un grupo de iluminados que decide conducir al país por el buen rumbo y desplaza a ese otro grupo del poder, toma el poder y también decide por la sociedad."[14]

Cuando las peculiares características de la concepción del mundo y las formas de construcción social manifiestas en los saberes sojuzgados se enmarcan en una matriz de pensamiento diferente a la occidental, plantean formas de ejercer el poder distintas a las concebidas por los análisis clásicos y se transforman en un potencial todavía inexplorado. Por estos motivos es más difícil observarlos en acción; sin embargo allí están, accionando. Proponemos repensar el concepto mismo de poder, el de resistencia, el de producción, a la luz del reconocimiento de lógicas diferentes, estructuradas en torno a otros valores, procesando de modos diferentes las experiencias so-

13. El Subcomandante Marcos es líder y vocero de un movimiento de liberación de pueblos indígenas mexicanos, en la localidad de Chiapas, que cobró relevancia mundial en la década pasada.
14. Subcomandante Marcos, en el reportaje realizado por Gabriel García Márquez publicado en el diario *Clarín*, 25/3/2001.

ciales, según cuál sea la matriz en la que se apoyen. Esta propuesta, vista en el interior del Sistema Educativo, invita a desarticular el lugar que se adjudica a los grupos subalternos en la escuela: los que fracasan (lugar asignado por el poder hegemónico) y son objeto de una educación especial; los que resisten (lugar asignado desde los sectores más progresistas) y son objeto de concientización, la cual se convierte en una educación especial. En lugar de estas opciones se promueve un lugar de protagonismo junto a los demás niños; al reconocer su propia matriz de pensamiento, el lugar de sometimiento se cambia por uno de legítima participación. Ellos aportan una forma cultural de adaptación al mundo, la cual implica aumento de información para el conjunto de la especie humana y el mutuo intercambio se convierte así en necesidad de todos.

Representaciones simbólicas y experiencia

Estrechamente vinculado a los sistemas de valores y a la lógica de cada cosmovisión, se encuentra el tema de las creencias espirituales, uno de los aspectos más cristalizados al hablar de cultura y también de los más desvalorizados en la comparación entre la cultura hegemónica y las subalternas. Sin embargo, es uno de los temas que permite observar con mayor claridad en qué medida persisten –aunque sea ocultos– los saberes sojuzgados, más allá de ser reconocidos en tanto "conocimiento válido" por los grupos dominantes. El componente espiritual de una cosmovisión constituye la base sobre la cual se construye y explica la relación con el medio natural y con los ciclos vitales que se cumplen en ese medio, por los que también pasan los seres humanos. Están fuertemente vinculados al modo de interpretar la vida, la muerte, la conexión y legado entre los hombres y mujeres del pasado, de hoy y del futuro. Permiten así explicar, comprender y dar un sentido histórico concreto a los sucesos por los que –como grupo– transitan esos sujetos.

Desde un punto de vista teórico, es arbitraria la clasificación de las creencias espirituales en "religiones" por un lado y "mitos, leyendas y creencias" (a secas) por otro, privándose al segundo grupo de toda pretensión de "verdad", en el sentido que las religiones utilizan este término (lo verdadero es lo que ha sido revelado a través de diferentes medios a alguien, que en última instancia se legitima por la presencia de Dios y en un acto de fe). Puesto que toda creencia es un conocimiento que se valida subjetivamente de acuerdo con la interiorización de una vivencia, ¿con qué argumentos se otorga el carácter de cuerpo coherente a unas y se les niega a otras? Tomando como núcleo central

de análisis el concepto de creencia, Wittgenstein[15] concluye que no es posible comprender una creencia en forma aislada, en tanto su contenido explícito se revela en el contexto de un sistema de creencias. El sistema de evidencias y supuestos que subyace en toda creencia constituye un trasfondo no consciente de la cultura y el conocimiento; pero al mismo tiempo es la condición de posibilidad de la cultura, las creencias y los saberes. Siguiendo esta línea de análisis sostenemos que –desde un punto de vista práctico– es invasor y descalificatorio el intento, nuevamente arbitrario, de recolectar y rescatar, cual piezas de arte, estas creencias y rituales que, puestos fuera de su contexto social y cultural, despojados de su dinámica histórica, pierden sentido y significatividad. Dejan de ser entonces parte de una imagen del mundo y de una forma de actuar y de "ser" social, para convertirse en elementos rígidos, cristalizados, estables e independientes de todo proceso o vivencia, de toda realidad histórica y social.

En este mismo sentido, así como privamos de significatividad a las creencias al fijarlas en un determinado concepto, privamos de dinámica y validez a la lengua materna, al separarla de las situaciones en las que fue tomando valor. Esta lengua incluye palabras y sucesos, saberes y vivencias; nuevamente, no podemos quedarnos sólo con un aspecto de la cultura para inventariarlo. Menos aún, en el caso del lenguaje, que como reconocen muchos pensadores –entre ellos Ludwing Wittgenstein y Lev Vygotski– es una herramienta de comunicación, de expresión y construcción de los modos de vida y de concepciones del mundo. ¿Cómo separar significado y sentido? ¿Cómo pretender adoptar uno sin el otro? La palabra encierra dentro de sí un proceso de observación e interpretación del entorno espacial y temporal en el que los sujetos la construyen y utilizan. Como afirma W. B. Pearce:

> "El lenguaje no ejerce una representación [del mundo], lo construye. Decir cómo se llama algo no es simplemente nombrarlo o hablar de eso: es, en un sentido muy real, convocarlo a ser como uno lo ha nombrado. Porque la función primaria del lenguaje es, precisamente, construir mundos humanos."[16]

Ponemos entonces la atención en la necesidad de volver una y otra vez sobre las relaciones entre los contenidos y los procesos que dan forma a toda cultu-

15. Wittgenstein, 1988.
16. Pearce, 1995.

ra, definiendo su raíz histórica y geográfica. Teniendo en cuenta este requerimiento, nos introducimos en el estudio de la Matriz de pensamiento latinoamericana, de acuerdo con los conceptos hasta aquí vertidos. La describimos en tanto sustrato general de cosmovisiones y estrategias particulares, valiéndonos de los estudios realizados por otros investigadores en otros puntos del continente, pero preguntándonos por las relaciones entre tales estudios, por sus puntos de contacto, sus singularidades. Luego de analizarlos en profundidad, detectamos un patrón general, que presentamos a continuación y sobre cuya base analizaremos luego las modalidades propias del conurbano bonaerense, tal como las hemos observado en nuestra propia experiencia.

Matriz de Pensamiento Latinoamericana

América es un continente plagado de contrastes, reflejados en los ambientes y ecosistemas característicos de sus territorios. Por eso, tal vez, las culturas americanas se apoyan en contrastes para desarrollarse y contemplan la diversidad al construir el nosotros social que los identifica: estos pueblos han necesitado que su trabajo una esas diferencias sin homogeneizar los paisajes. En este sentido el hombre americano ha erigido sus sociedades complementando lo diferente, alcanzando su condición de sujeto activo y transformador a partir del desarrollo de este particular modo de relación con su ambiente natural-social. Ha definido estrategias arraigando su cultura en su tierra, donde despliega sus alcances y también encuentra sus propios límites. Conocimiento y trabajo son productos de esa relación tan estrecha: las características del entorno, las posibilidades que el trabajo del hombre abría en él, los aprendizajes posibles a partir de ese accionar, fueron modelando las sociedades americanas. Entre el ser humano y su entorno se establece un vínculo sólido y profundo hasta el punto tal en que se diluyen los límites entre uno y otro, no porque se pierda la conciencia de ser social, sino porque esa conciencia se alcanza profundizando dicho vínculo.

Así como observan su espacio globalmente, en una perspectiva de conjunto, compleja y abierta, diversa, las cosmovisiones de los pueblos americanos se asientan en una temporalidad cíclica, recurrente, donde los hechos del pasado se entrelazan con los del presente para dejar ver un futuro que vuelve sobre lo ya vivido. Se cuenta con las segundas oportunidades que brinda el reinicio de un nuevo ciclo. No se concibe al tiempo como una sucesión de eventos determinados lineal y unidireccionalmente por un modelo universal

de desarrollo. Por el contrario, los procesos se vinculan a un pasado abierto, que vuelve una y otra vez resignificado sobre el presente; y son estas conexiones las que explican los lugares ocupados por los pueblos en distintos momentos de la historia, porque se construyen a partir de la participación en el mundo de las personas. Combinando aquella mirada global de los espacios –valorándolos en su diversidad– con esta perspectiva temporal centrada en el largo plazo, se desarrolló un mecanismo asociativo sobre el cual estructurar el trabajo y la producción –la reciprocidad– que imprime un sesgo muy particular al estilo de desarrollo propio de nuestro continente.

El principio reciprocitario

La reciprocidad es el modo de relación social más extendido por América, sobre el que se desarrollaron los más variados estilos políticos y sociales: en él se han apoyado y aún se apoyan desde grupos nómades o semisedentarios como los mapuches hasta grandes y populosos imperios, como el Inca. Es definida por Mayern y Alberti:

> "Mecanismo de intercambio económico propio de los sistemas no monetarios, que reemplaza la modalidad contractual en que el eje central es la negociación y la obtención de un beneficio, por otra en la que el eje es la obtención de los recursos para satisfacer una necesidad concreta."[17]

Es un ejercicio de largo plazo, donde el intercambio, lejos de ser instantáneo y aislado, es prolongado en el tiempo, estableciendo una relación continua y estable; sellando el compromiso asumido entre quienes lo ejercen de un modo calificado por estos autores como "ceremonial" (personal, colectivo, apoyado en responsabilidades asumidas por todos por el solo hecho de compartir lazos de parentesco) en oposición a los "compromisos contractualistas" propios de las sociedades de mercado (impersonales, individuales, discontinuos).

En términos macroeconómicos, este mecanismo puede sustentarse en una relación simétrica –cuando los aportes no son iguales, pero sí equivalentes (trabajo por trabajo, comida por comida) aunque realizados en momen-

17. Mayern y Alberti, s/d.

tos diferentes– o asimétrica –cuando los aportes no lo son (tal el caso de la relación en el imperio Inca entre el soberano y sus súbditos). Sin embargo, siempre implica una mirada temporalmente global, en la que es necesario combinar el corto y el largo plazo para entender el sentido de la asociación y el intercambio. A la vez, el tipo de vínculo garantiza el acceso a los recursos necesarios para la supervivencia de todas las personas que conforman cada comunidad involucrada. Constituye una modalidad asociativa que reconoce la heterogeneidad de los espacios y de las personas, por lo cual de cada ámbito se podrán obtener determinados recursos y cada grupo podrá hacer determinados aportes; pero también afirma la igualdad de las necesidades a cubrir por todos esos grupos. De ambos términos surge un principio basado en la complementariedad de los recursos naturales, humanos y tecnológicos: quien participa de esta modalidad asociativa, ofrece aquéllo de lo que dispone y recibe a cambio lo que necesita de lo que el grupo en su conjunto pudo producir. Las relaciones se establecen desde dos lugares, como productores y como consumidores, estrechando el vínculo en ambos sentidos.

La reciprocidad marca una tendencia que se repite a lo largo de la historia popular de América, pre y postconquista; aunque expresándose de modos diversos en uno u otro pueblo o momento histórico[18]. Marca también una modalidad de relación con la naturaleza, puesto que este vínculo se define de un modo inclusivo, comprehensivo y no "extractivo": se observa y comprende la naturaleza para definir de qué modo el hombre se une a ella; no es algo externo y ajeno a él; es parte de sí mismo, de sus creencias, de su materialidad. La cosmovisión del hombre americano no necesita separar al ser humano de su entorno para comprenderlo sino que, por el contrario, afirma que sólo observándolo en su contexto puede abarcarse su real dimensión. En América tiene plena vigencia la unidad sujeto-ambiente. Eduardo Galeano observa la relación sociedad-naturaleza planteada por las culturas occidentales desde el punto de vista de las americanas y escribe: "Pero naturaleza sometida o naturaleza protegida, ella siempre está fuera de nosotros"[19].

18. Autores como Murra, 1972, 1975; Golte, 1987; Rengifo y Kohler, 1989; Stern, 1990; Larson, 1992; y Mayern y Alberti s/d., entre otros, han desarrollado estudios muy claros y completos sobre estas modalidades.
19. Galeano, 1994.

La conciencia colectiva

De lo anterior se desprende que la conciencia del mundo desarrollada por el hombre americano no necesita disociar ni atomizar lo que lo rodea para comprenderlo; por el contrario, abarcando la totalidad y poniendo la mirada en las funciones diferenciales de los componentes de esa totalidad, define una unidad relacional de la que participan la naturaleza, la sociedad, la cultura y el hombre como especie, donde las interacciones reafirman las características particulares de los componentes y potencian las complementariedades entre ellos. Puesto que la noción de individualidad se conforma a través del trabajo colectivo, cambia también la idea de comunidad y el sentido de la asociación: no me asocio con otros para obtener un beneficio sino con el fin de dar lo que tengo para dar, porque sólo así obtendré lo que necesito. Este principio se comprueba históricamente una y otra vez y, como veremos más adelante, se encuentra en las comunidades del conurbano, donde la solidaridad es una premisa para sostener la vida del grupo y la del individuo; y se puede constatar en la escuela, cuando se permite que los niños se expresen de acuerdo con sus pautas culturales.

La construcción de estos "contextos naturales-sociales" sería el producto de la acción transformadora de los sujetos, quienes, partiendo de la observación de su medio para reconocer en él los recursos disponibles y definir luego colectivamente las acciones posibles, se identifican con un modelo de hombre mucho más vinculado a la producción y el trabajo –siempre histórico y social– que al consumo individual. La sociedad constituye entonces no sólo el grupo de referencia, sino también una condición necesaria para la conformación del hombre como especie y como ser social identificado, para su desarrollo completo y cabal como persona autónoma. Es así que a la particular forma de concebir al ser humano y al mundo que lo contiene y con el cual está indiscutiblemente unido, se agrega ahora una particular forma de concebir lo social:

> "Por encima de sus distinciones y de las formas adquiridas en las diversas etapas históricas y en cada región, los movimientos populares del continente proponen la resolución del doble problema de la autonomía –como forma colectiva de la libertad, que otorga el contexto real a la libertad individual– y de la igualdad social."[20]

20. Argumedo, 1993.

Parados en Latinoamérica y mirando al mundo desde la perspectiva de sus pueblos, se diluye entonces la necesidad de concebir una sociedad culturalmente homogénea pero apoyada en divisiones y desgarramientos que la hacen política, social y económicamente desigual, porque se abre el camino de lo diverso para alcanzar las metas de autonomía y justicia social: "Desde esta perspectiva, el concepto de sociedad conlleva el reconocimiento de las diferencias y contradicciones que se procesan en el seno del nosotros articulado en los espacios nacionales modernos"[21].

Hay aquí diferencias sustanciales con la cultura occidental posmoderna. Porque, desde esta última, se visualiza la sociedad como la que provee al individuo un marco normativo de acción, quien se evalúa a sí mismo por su capacidad de adquisición y consumo. No es entonces una distancia superficial la que separa a estos dos modelos, sino más bien ontológica: es el modo de concebir al hombre, a la naturaleza y a la sociedad. Detrás de estas nociones se yerguen las concepciones de trabajo, de conocimiento; a partir de estos principios se desarrollan de un modo diferente las prácticas sociales y sus representaciones simbólicas. Porque expresan una matriz de pensamiento latinoamericana, considerarlas a la hora de definir políticas y tomar decisiones constituye un primer paso ineludible en la reconstrucción de los lazos históricos que unen las manifestaciones de lo popular en nuestro continente, dando sentido y coherencia a las estrategias de supervivencia de estos grupos.

Unidad en lo diverso

Los modos de pensar, de sentir, de creer; los sistemas de valores y costumbres, derivan en prácticas sociales que se estructuran de acuerdo con una estrategia más o menos general cuya meta es la supervivencia, reproducción y desarrollo de una determinada comunidad. Como toda estrategia, su objetivo es satisfacer las necesidades fundamentales para garantizar la sobrevida del grupo y su continuidad generacional, así como ampliar los marcos de acción y los canales de toma de decisiones disponibles con el objetivo de mejorar la calidad de vida de sus comunidades. En Latinoamérica, ésta se construye de acuerdo con el principio reciprocitario respecto de la asociación y a la conciencia colectiva en cuanto a los modos de representación. La valoración de la

21. Argumedo, 1993.

diversidad implícita en ambos mecanismos deriva en la heterogeneidad de los planes trazados para concretarla.

Estas modalidades no agotan la totalidad de las posibles relaciones, lo que las vuelve dinámicas y a la vez diversas: no todos resuelven problemas similares de forma igual, aunque sí equivalente. Existe un patrón, dado por el modo dinámico y colectivo de abordar la complejidad, por la modalidad asociativa, por la composición heterogénea del ingreso; por la complementariedad de roles al interior de los grupos domésticos; por el modo de utilizar el espacio y de vincularse a él (desde la producción antes que desde el consumo) y por el tipo de redes sociales tejidas y distribuidas en un espacio amplio, con el fin de superar distancias reales, temporales y geográficas. En estas acciones se mantienen vigentes esas "otras formas" de hacer y de ser, de pensar y construir lo social.

Para comprender el alcance histórico de estas estrategias y su continuidad entre diferentes poblaciones de Latinoamérica, señalamos un dato histórico interesante, producto del trabajo hecho por Steve Stein y Carlos Monge en el Perú de los años '80, donde se rescatan las estrategias de los sectores populares a raíz de la crisis del Estado patrimonial. Estos autores reconocen en dichos sectores lo que dan en llamar respuestas autónomas de base, que son el "conjunto de respuestas colectivas autónomas alrededor de una variedad de aspectos de la vida económica, social y política (...) creativas y permanentes"[22]. Las características que para estos autores asumen dichas organizaciones son: la heterogeneidad, el carácter colectivo y el "asombroso nivel de autonomía", que se manifiestan tanto en el tipo de respuestas construidas como en el nivel de conciencia alcanzado por quienes las gestan:

> "Las nuevas organizaciones de los barrios populares surgen en condiciones en que ya no se pretende una sucesión constante de protestas violentas y masivas y en un contexto en el que resulta difícil identificar a un enemigo específico contra el cual organizarse. Se trata ahora de dar respuesta a los problemas más amplios y más permanentes de la vida misma en las áreas empobrecidas de las ciudades (...) y de dar cabida a la población entera para lidiar con problemas que carecen de solución inmediata."[23]

22. Stein y Monge, 1988.
23. Ibídem.

En el carácter colectivo, abierto y reciprocitario de estas prácticas, encontramos su unidad cultural; unidad que no homogeneiza, sino que es capaz de reconocer la diversidad y enriquecerse mutuamente. Por ello es posible hablar de una cultura heterogénea y dinámica. En el desarrollo de esta estrategia, algunas categorías adquieren un valor significativamente distinto al que las enviste cuando son aprehendidas desde la lógica de la matriz de pensamiento occidental: espacio, tiempo y educación. Estudiar la cultura de estas comunidades ignorando dicha diferencia cualitativa conduce necesariamente a errores que, llevados a ámbitos institucionales como pueden ser los escolares o los productivos, dificultarán seriamente la participación activa de quienes desarrollan su identidad en el marco de esa cultura negada o subvalorada. Se hace necesario entonces comprender cómo se conciben espacio y tiempo en Latinoamérica y cuál es el sentido y el modo de conducir la educación de los niños.

El hombre, el tiempo y el espacio

Desde las cosmovisiones americanas, espacio y tiempo son construidos de un modo abierto y complejo, donde predominan las imágenes globales y las síntesis integradoras de lo diverso. El espacio es valorado en su heterogeneidad, complementando lo diferente, en tanto que el tiempo es definido por los cambios y repeticiones de los ciclos naturales[24]. El carácter no lineal de las secuencias y representaciones elaboradas históricamente por estas comunidades contiene un alto grado de comprensión de su entorno, lo que las condujo a estructurar sus sociedades desde perspectivas vinculadas a la organización sistémica[25] observada. Así surge el principio reciprocitario, donde el inmenso valor otorgado al tiempo se explica por su cualidad productiva (por ser un recurso fundamental para encarar cualquier proceso de transformación material), mientras que el modo de utilizarlo y "asirlo" se deriva de la mirada global y procesual del espacio, propia de las cosmovisiones americanas. El tiempo es siempre el tiempo del trabajo; no está "atado" a unidades arbitrarias desvinculadas de las acciones concretas y constituye el recurso fundamental para la supervivencia, pues permite "esperar" a los demás recursos –los que se encuentran en el espacio– y transformarlos por medio del trabajo.

24. Los trabajos de John Murra sobre la complementariedad de los ambientes geográficos revelan la importancia que tuvo esta concepción en el desarrollo de estilos productivos que posibilitaran la manutención de grandes poblaciones en ambientes aparentemente hostiles, como los andinos. Véase Murra, 1972, 1975. También Golte, 1987; Rengifo y Kohler, 1989; Stern, 1990; Larson, 1992; y Mayern y Alberti s/d.

25. Visualizar el mundo como una organización sistémica y no como una organización lineal implica concebir que entre los elementos de ese mundo (componentes del sistema) se establecen relaciones permanentes, multidireccionales y multicausales, con lo cual no hay determinantes irreversibles.

En contraste, de acuerdo con el análisis de Lewis Mumford[26], la organización del tiempo en la sociedad capitalista está regida básicamente por convenciones y unidades arbitrarias: "El reloj no es simplemente un medio para mantener la huella de las horas sino también para la sincronización de las acciones de los hombres", construyendo un punto de referencia tanto para la acción como para el pensamiento. El reloj es así la expresión misma de la producción capitalista: la Máquina que permite mensurar la rutina metódica, el hábito del orden y la regulación formal de la sucesión del tiempo. De acuerdo con los estereotipos de la sociedad moderna, los tiempos ya no están regidos por las necesidades biológicas y/o estacionales –luz/oscuridad, hambre/sueño, trabajo/descanso– pues éstas pasaron a estar sujetas a la uniformidad impresa por la marcha del reloj: se produjo la homogeneización (estandarización) del ritmo vital.

Resulta relevante entonces volver a preguntarse: ¿cuánto vale el tiempo? ¿Cómo se mide? ¿Qué significa tener tiempo o estar desocupado? Observando la vida de estos grupos, la respuesta que se dé a cualquiera de estos interrogantes puede llegar a ser fundamental. Es necesario indagar con qué criterios medir el paso del tiempo, cuándo alguien está o no ocupado, cómo se usa el tiempo en estas comunidades y qué valor tiene como recurso. Para esto, no puede dejar de tenerse en cuenta la necesidad de moverse entre el corto y el largo plazo fijada por el tipo de principios de organización social y de estrategias de supervivencia diseñados. En el mismo sentido, la valoración de un elemento del entorno como recurso tiene que ver con la posibilidad de integrarlo con otros para dar respuesta a una necesidad concreta. En la percepción del entorno, espacio y tiempo confluyen; son dos dimensiones de la naturaleza, que es el ámbito en función del cual se ordenan las sociedades y la actividad humana. El modo de implementar la estrategia está sujeto a esa percepción.

26. Mumford, s/f.

Ahora bien, tan importante como el reconocimiento de lo que este entorno así concebido ofrece, es el trabajo de transformación que realiza sobre él el hombre. El éxito de la estrategia depende del éxito en la transmisión de generación en generación respecto de cuáles son los elementos importantes en este espacio heterogéneo y cuáles las señales naturales que indican el paso de una etapa a otra en ese tiempo cíclico. La educación, entonces, cumple un rol fundamental en la continuidad y desarrollo de estas comunidades.

Relación hombre/educación: de la acción al saber

Existe un sustrato de diferencias entre los estilos de aprendizaje no formales –desarrollados históricamente y utilizados en lo cotidiano por estas comunidades– frente a las modalidades que adquiere la educación formal. A partir de diversos estudios realizados en Latinoamérica y en varios puntos de nuestro país, pueden apreciarse coincidencias notables entre las formas de aprendizaje no formales seleccionadas[27]. Dentro de este conjunto de investigaciones seleccionamos la desarrollada por Abraham Magendzo para presentar este punto, pues logra explicar con claridad en qué consisten tales manifestaciones y a la vez detecta cuáles son los principales problemas que aparecen en el pasaje a la educación formal, ubicándolos "en la diferencia cualitativa y valórica que existe entre los esquemas de interacción, entre niños y adultos en el interior de la comunidad y el hogar y los de la escuela."[28]

En efecto, en las comunidades criollas o mestizas de nuestro continente, el aprendizaje no formal está vinculado a tareas concretas que deben ser realizadas, cuyos resultados, claramente visibles, constituyen un aporte para la supervivencia del grupo. Existe una meta y una forma de llegar a ella. En este proceso, los niños son guiados por los adultos. Se aprende haciendo, de acuerdo con una secuencia que avanza desde la observación a la imitación y de allí a la acción responsable. El niño acompaña al adulto primero (momento de observación), lo ayuda luego (imita su trabajo) y por último resuelve independientemente el problema (acción responsable) cuando comienza a cumplir una función específica en la estrategia de su grupo de pertenencia. Se comprueba,

27. Véase por ejemplo: Stein y Monge, 1988, que trabajan en el Perú; Magendzo, s/d en Guatemala; Leppe, 1985, en Colombia; la compilación sobre trabajos en Chile de UNICEF, 1990, De la Cruz, 1995, en Bariloche.
28. Magendzo, s/d.

además, que estas experiencias conforman procesos abiertos, continuos, con claras etapas que van de lo simple a lo complejo; el niño avanza paso a paso, seguro de lo que ha logrado y de lo que implica el paso subsiguiente. Es decir, se trabaja reforzando el éxito, el cual retroalimenta el aprendizaje[29].

Los procesos son abordados desde diferentes actividades en las que se constata una secuencia similar, aunque las situaciones no sean por completo iguales o cambien los referentes, lo cual nos acerca a una tercera cuestión: no hay roles establecidos con rigidez en la resolución de ninguna situación de la vida cotidiana; un niño que está aprendiendo el trabajo de albañil junto a su padre puede en otro momento ayudar a cocinar a la madre o quedarse a cargo del cuidado de su hermano. Ocupa diferentes lugares, porque está pasando por diferentes etapas a un mismo tiempo: observa el trabajo del albañil, imita a la madre en la cocina, ejerce su propia responsabilidad al cuidar al hermano cuando no hay otro mayor a cargo[30]. Este tipo de mecánica permite que todos encuentren su lugar en una red de trabajo y formación. El mensaje en la comunidad es claro: siempre habrá algo que puedas hacer. No hay sujetos incapaces de todo[31]. De lo anterior se desprende que no hay en lo cotidiano espacios claramente diferenciados de producción por un lado y formación por otro: el gesto del trabajo enseña e imparte conocimiento. El aprendizaje se produce así cotidianamente, en el marco de la acción para la sobrevivencia del grupo. De hecho, el adulto actúa como ejemplo: no sólo instruye, también hace.

A su vez, es importante destacar que el abordaje de los conocimientos, así como de los trabajos que permiten acceder a ellos, se realiza casi sin excepción en forma grupal[32]. No se enfrentan individualmente a las situaciones, las resuelven en grupo, discutiendo y consensuando una postura común cuando es necesario. No puede hacerse de otro modo, puesto que siempre se requieren mínimamente dos personas para resolver cualquier situación; a la vez, serán siempre más, si se cumple esta premisa de la movilidad de los lugares y la continuidad del proceso. La supervivencia del grupo depende entonces de la valo-

29. Ibídem.
30. En los apartados sobre "distribución de roles y organización comunitaria" del próximo capítulo, presentamos ejemplos de estas modalidades observados en las poblaciones del conurbano.
31. Puede encontrarse en estas experiencias la explicación de por qué, sobre todo para las generaciones más viejas, existe una resistencia a aceptar que sus nietos no "puedan" en la escuela, como afirman sus docentes.
32. Véase Magendzo, s/d.

ración de las potencialidades de cada sujeto y su desarrollo, de la capacidad para ampliarlas. Como sostiene un aborigen wichi, al ser interrogado sobre el rol formativo de la escuela durante la niñez, "es importante que se eduquen en la letra, que aprendan la palabra, porque eso los va a cuidar con sus patrones; pero si no aprenden en la actividad ¿cómo van a conocer el monte?, ¿cómo van a saber lo que tienen que hacer o dónde encontrar lo que les falta?"[33]. El aprendizaje antecede al desarrollo; la incorporación de un saber depende del modo en que se lo transmite; el adulto ocupa un rol activo en la formación del niño, que no está mediatizada más que por su accionar; el grupo necesita del desarrollo de sus miembros para continuarse y a la inversa, el crecimiento y la madurez de cada individuo sólo es posible en el contexto del grupo de referencia.

Teniendo presentes estas cuestiones, comenzamos nuestro trabajo en el segundo cordón del conurbano bonaerense. Sabíamos que hay conocimiento y que hay trabajo, porque de otro modo sería imposible la subsistencia. Sabíamos que había actividad organizada de acuerdo con principios y saberes muy antiguos, recuperados y reformulados por estos grupos en su contexto. Sin embargo, las imágenes que describían las escuelas y centros asistenciales eran de pasividad y carencia, coincidiendo con los señalamientos de las estadísticas oficiales. No aceptamos estos supuestos y en su lugar colocamos el de ocultamiento. Nosotros sabemos que allí pasan cosas, pero no se muestran, no se dan a conocer; se ocultan. La pregunta es por qué; ¿acaso no se considera válido todo este despliegue de recursos y estrategias desarrollados día a día? Revisando los conceptos abordados y combinándolos formulamos una hipótesis: la descalificación constante a la cual se ven sometidos por el modelo socialmente dominante impide comunicar como respuesta válida y valiosa las alternativas desplegadas en su vida cotidiana. El análisis de esta hipótesis requiere volver a preguntarnos por el significado de la pertenencia y la construcción de identidad, esta vez observando detenidamente la cotidianeidad de estas comunidades.

Identidad y pertenencia en el conurbano bonaerense

Para comprender el significado de la noción de pertenencia, se debe reflexionar primero sobre la de globalización; pues para definir cómo y en qué medida se es parte de lo que se llama sociedad, deben tenerse en cuenta los

33. Dichos de un aborigen wichi, en un documental del programa *Tierra adentro*, de Canal 7 Argentina, emitido en julio de 2003.

parámetros establecidos por esta última; para saber qué hacer a fin de lograr ser parte del sistema, es necesario saber en qué posición hemos sido definidos por él. En un contexto social donde la cercanía al estereotipo de ser en el mundo marca la diferencia entre estar adentro o ser excedente, la exclusión supone una línea divisoria entre la vida y la muerte. Desde la perspectiva del modelo económico, ser excedente se plantea como sinónimo de no tener futuro. Estas familias no tienen un lugar en este mundo globalizado, porque son lo que el paradigma definió como excedente absoluto: "No todos los trabajadores pueden integrarse a este modelo. Por el contrario, es entre ellos donde han de producirse las desarticulaciones más significativas"[34]. No encuentran su lugar acá, pero saben que tampoco pueden volver allá; son trashumantes. Intuyen que el aquí podría convertirse en un salto cualitativo, pero no lo logran. Pensaron que la cercanía física a la gran ciudad iba a facilitarles las cosas y ahora formaron una familia, tienen una vivienda precaria pero suya, y se hace tan difícil irse como quedarse: "Yo siento que pertenezco a los dos lugares. Acá y allá. Pero me parece que voy a tener que concentrarme en un lugar"[35]. Así, identidad y pertenencia deben ponerse en cuestión cada día.

En la configuración del mundo en el que les toca vivir, ha cambiado el territorio social. Viven en la era de la revolución de la inteligencia, donde el territorio social y la riqueza se han desmaterializado, porque ambos se encuentran en las mentes; la tierra ha perdido el valor –simbólico y monetario– que tenía en la era de la agricultura, y el capital pierde día a día una parte de la importancia que lo investía en la era de la industria[36]. Pero sucede que el territorio –la tierra y lo que tenemos en ella– es aquello a lo que pertenecen y su pérdida de valor y utilidad aumenta el riesgo y las dificultades diarias de las familias. No sólo el riesgo de muerte real, provocada por la desnutrición o las enfermedades, sino la que representa la exclusión social aun cuando sólo muestre esa cara de la que habla la abuela de la Familia B; una carrera loca por tener, que redunda en una falta de deseo de luchar por el futuro cuando el tener no se logra: "Es muy común que vengan chicas de Santiago y en quince días parecen más porteñas

34. Argumedo, 1993.
35. Hija de la abuela de la Familia A, en Registros de campo, 2000.
36. Cada vez es menor el valor monetario que agrega a la producción la tierra y el trabajo en un sentido físico y cada vez es mayor el valor agregado por la tecnología y el trabajo en tanto "conocimiento" específico. Véase Gutman, 1988.

que las de acá, por la vestimenta, hasta por la forma de hablar, se quieren modernizar. (...) Acá se pierde el deseo de progresar, acá hay que tener y tener"[37].

Para quienes vivimos bajo los parámetros del consumo (vender la fuerza de trabajo para obtener dinero que será gastado para comprar los "objetos" que la sociedad define como vitales) se hace necesario profundizar aún más el análisis; sólo así se podrá entender por qué se cambia una supervivencia aparentemente segura en el lugar de origen por un proyecto de consumo. Es que a cada instante, todos los días, la gente recibe mensajes a través de imágenes y pantallas consagradas: es bueno saber computación, es bueno estar bien informado, es bueno tener esto, es bueno tener aquello. Saben, además, por propias experiencias pasadas, que el saber es una posesión y que sus propietarios son quienes les impiden pertenecer. Los estereotipos de mujer, de familia, de casa, de confort, de "ser" en el mundo, no proponen nada que permita a estas familias construir algo semejante en su entorno. No hay imágenes en las que el trabajo sea lo que posibilita la supervivencia, no hay imágenes con familias que necesitan dividirse para sobrevivir, no hay imágenes en las que las casas se construyen con lo que se tiene a mano... nada permite a estas personas reconocerse como partícipes de una sociedad que los contenga. Más bien, todo lo que ven los deja afuera. Porque para pertenecer hay que poder consumir.

A ello se suma, en la actualidad, que la cultura instalada por el consumo asocia el criterio de buen consumidor al de buen ciudadano; ahora son dos los requisitos imposibles de cumplir: puesto que para el mercado no son consumidores, se da por descontado que no disponen de las herramientas que provee la cultura de la ciudad, por lo cual se invalida su participación en los asuntos públicos. Esto explica la necesidad de recomenzar, de romper con lo anterior; pero, a su vez, la imagen de estabilidad vinculada al éxito que pretenden alcanzar es incompatible con ese contexto tan poco estable y con las estrategias que deben desplegarse para resolver las necesidades del día a día: la cuestión de pertenecer y establecerse aparece como algo fundamental pero inalcanzable. Estamos en este punto frente a una paradoja de fuerza simbólica llamativa: para establecerse en el nuevo lugar deben superar la necesidad de estabilidad que se vino a buscar. De este modo, lo que en principio es una ventaja adaptativa –la movilidad, la capacidad de cambio– se transforma en algo imposible de superar con éxito.

37. En Registros de campo, 2000.

La impronta de la crisis

Diversidad y complejidad son dos características constitutivas de la sociedad actual en su conjunto, pero en el contexto específico de los sectores más golpeados están potenciadas por la dinámica constante impuesta por la crisis permanente que se vive. Por lo general, la crisis se produce debido a una variación en las poblaciones que allí residen y/o en los recursos de que disponen para su subsistencia; y obliga a esas poblaciones a modificar sus estrategias de supervivencia para recuperar el equilibrio que permita su continuidad. Si se asume que se vive en una situación de "crisis permanente", entonces las modificaciones también deben ser permanentes. Esto implica por un lado inestabilidad; pero, por otro, el desarrollo de un alerta constante y de una disposición al cambio. Por esto calificamos de dinámico y diverso el modo de resolver la complejidad, tal y como se manifiesta en este contexto: si no fuera por la confluencia de estos elementos, sería imposible la supervivencia en una situación de crisis crónica[38]. De acuerdo con la información recabada a través de nuestro trabajo, lejos de ser pobres o carentes de herramientas, estas culturas están plagadas de matices y demuestran una "apertura cognoscitiva" lo suficientemente desarrollada como para poder redefinir situaciones en función de la siempre cambiante disponibilidad de recursos y lograr satisfacer las necesidades esenciales[39]. Se construyen organizaciones colectivas, se distribuyen roles para que cada uno haga lo que mejor sabe, se establecen relaciones con otras organizaciones comunitarias conformando redes solidarias, se van generando espacios donde todos tienen voz y, en algunos casos, se logran superar los límites del propio barrio para convertirse en interlocutores (válidos y fuertes) de los que detentan el poder del Estado. Sin embargo, esto no es lo habitual; el escenario que se observa con mayor frecuencia está dominado por el silencio, por la apariencia de pasividad hacia fuera. Hacen, pero callan; resuelven, pero no muestran cómo. Conocen, pero ocultan.

38. Sobre la complejidad, véase Luhmann, 1990 y 1995; Izuzquiza, 1990.
39. El trabajo realizado por Montserrat de la Cruz (1995) en barrios periféricos de Bariloche con grupos poblacionales también calificados como "carenciados" muestra un paralelismo importante en cuanto a estas características, verificado también en Guatemala por Abraham Magendzo, s/d, y en Perú por Steve Stein y Carlos Monge, 1988, entre otros.

Ocultamiento y exclusión

El acto de conocer el mundo es el acto de apropiación y transformación del lugar en que a cada uno le toca vivir. A través de esas transformaciones se construye el entorno y se lo conoce; y en ese mismo acto, el hombre se conoce a sí mismo, desarrollando su condición humana y la conciencia, tanto del mundo que lo rodea como la de ser individuo, comunidad, sociedad, especie. Por eso, negar la participación en la construcción del espacio en el que se vive implica una negación de la condición de sujetos capaces de hacer y de conocer conscientemente; ésa es la primera forma de exclusión. Pero a ello se suma un agravante: esta negación impide construir la identidad, reconocer la dignidad de los propios conocimientos, de esa cultura que une y permite desarrollarse socialmente con creatividad.

De esta manera, un primer acto de exclusión, por desconocimiento y por incapacidad de mirar sin prejuicios al otro, se transforma en un obstáculo de dimensiones incalculables para el autorreconocimiento de la propia dignidad; porque desarrollar una identidad es sentirse parte y partícipe del mundo que nos rodea y de la sociedad en que nacemos. Aquí tiene su origen la necesidad de ocultar lo que irremediablemente se es. Y algo que en principio debiera ser un sentimiento positivo y potenciador de las propias capacidades se transforma en una limitante para el desarrollo, en una llaga abierta que arde y no cicatriza nunca, porque en cada acto, a cada momento, el abismo que separa a estos grupos de ese anhelo externamente impuesto se agranda. El ocultamiento, como mecanismo generado para resolver el problema de la pertenencia, implica que la construcción de esa identidad buscada y tan necesaria se dé en un proceso que retroalimenta la brecha cultural que se pretende cerrar. El camino para pertenecer a ese modelo que se muestra como máxima expresión de éxito y a la vez como meta inalcanzable –ese éxito es el de los otros– los aleja cada día un poco de esa meta.

El que logra observar esto y percibir la inmensa magnitud de ese acto discriminatorio no puede menos que asombrarse por lo que ve. En estos barrios, pasa de todo: la creatividad se desarrolla al máximo para aprovechar los escasos recursos materiales con que se cuenta; la red social se complejiza a fin de distribuir las tareas en el tiempo y el espacio, involucrando a todos los miembros; se desarrolla una perspectiva global, lo suficientemente amplia como para visualizar el conjunto de las necesidades a resolver, tan específica como para dar respuesta a cada una de esas necesidades. Y, sin embargo, en el discurso hacia fuera, reina la impotencia, la desilusión, la desvalorización de todo eso que se hace pero ni siquiera se ve en la gran mayoría de los casos. ¿Por qué? La pregunta resuena y resuena. Al volver sobre los datos aparecen nuevas conexiones entre ellos. Aparece la exclusión con su fuerza deshumanizante, tan poderosa, que avasalla todo lo que se logró andar, todo lo que se avanzó. Y lo que podría abrir la puerta del desarrollo, cierra la de la supervivencia, la del día a día. Abundan los ejemplos de esta terrible contradicción, cuando la sobreadaptación al sistema, antes que facilitar canales para superar el drama del hambre, lo profundiza irremediablemente.

Pero la sociedad global no puede comprenderse ni definirse sólo a partir de la caracterización de sus modelos estereotipados, que no se condicen ni siquiera con la realidad de los sectores dominantes. Muy por el contrario, un sistema social y su sistema de valores –su "moral"– sólo pueden verse con claridad cuando se analizan las relaciones planteadas en todos los planos –ideológicos, políticos, económicos– entre los sectores que los componen. Una sociedad es los procesos que la conforman históricamente y por eso la posmodernidad no puede desentenderse de la exclusión que ha acarreado. En la actualidad, entre las instituciones que ponen en marcha los planes de los sectores dominantes para sostener su poder y los sectores populares (migrantes internos, descendientes de criollos o indios americanos) se produce una barrera cultural que debe ser abordada. Estas interacciones se desarrollan en un ámbito multicultural asimétrico, que reproduce desigualdad y sometimiento entre culturas cuando una de ellas, la dominante, niega el carácter y status de cultura a las otras, las sometidas, las silenciadas; y por lo tanto les niega a las personas que las construyen su condición de creadoras autónomas de modos de concebir el mundo y actuar en él. En este contexto aparece el ocultamiento como estrategia de pertenencia social: ocultar lo que soy y me identifica, para lograr parecerme a lo que el modelo califica como verdadero y así lograr pertenecer al sistema que de todas formas me excluye.

A esta situación se suma que, para sobrevivir, estas personas cuentan casi exclusivamente con lo que son. Por lo tanto, desarrollan un conjunto de mecanismos creativos, originales, complejos y muy distantes de los parámetros que marca el modelo dominante. Comprometidos con una raíz histórica y cultural clara (vinculada a la reciprocidad como mecanismo asociativo y a la concepción de lo comunitario por encima de lo individual como principio valorativo)[40]

40. Aspectos desarrollados en los próximos apartados.

sobreviven construyendo socialmente desde un lugar que se distancia una y otra vez del sistema neoliberal. En dicho marco, estos grupos no pueden formar parte del desarrollo social del sistema en general y, aunque pueden producir su propio desarrollo, debido al ocultamiento no lo alcanzan nunca: la construcción social no "debe verse"; entonces, el mismo tipo de mecanismos y recursos que en otros momentos históricos permitió generar desarrollo, hoy no puede producir autonomía.

Como hemos venido planteando, el contexto social, económico y político del nuevo siglo se caracteriza por la generalización de un modelo de sociedad y Estado que se identifica predominantemente con las matrices liberales y sus particulares concepciones de sociedad, de hombre, de cultura. Este modelo selecciona entre el conjunto de la población mundial a determinados sectores que serán los protagonistas (los exitosos) y asume que habrá otros que no podrán incorporarse a esos procesos de modernización[41]. La única forma de "pertenecer" al mundo "universalmente válido" será integrarse a esos sectores cada vez más reducidos de protagonistas de la historia única. La pregunta que cabe es: si no se puede pertenecer a esto y lo propio ya no tiene valor porque ha sido sistemáticamente atacado, ¿desde qué lugar construir? A quien ha transitado las calles del segundo cordón del conurbano, no puede dejar de sorprenderle que todos los proyectos, planes, programas y políticas de desarrollo, apunten a "organizar", "capacitar", "transferir" y nunca "detectar", "preguntar", "escuchar". Para el modelo y los que toman decisiones es como si allí nada pasara, nada se supiera... es el acto máximo de soberbia: como "nosotros" los hemos excluido, "ellos" no pueden hacer nada; sin nosotros, no son nada.

Sin embargo, la dificultad para comunicar no interfiere en la capacidad de hacer y producir. Entonces, comienzan a ocuparse los resquicios que deja entrever esta sociedad globalizada y fragmentada y la historia nos muestra la riqueza de lo que allí sucede. Cuando el hombre puede escucharse a sí mismo, se reconoce como sujeto, se vuelve digno, su historia empieza a tener valor y recupera el sentido que siempre tuvo, aunque oculto y excluido. Allí se abren los canales de diálogo, la comunicación se transforma en fuerza creadora y toda esa capacidad de hacer, tan desarrollada como escondida, se destapa; y sólo en ese hecho, se potencia el alcance de estas pequeñas cosas que todos los días cada persona y cada familia realiza, volviéndose dignas. Comienza así a desandarse el camino del ocultamiento y se entreabre la puerta del desarrollo.

41. Argumedo, 1993.

El espacio y el trabajo

Cuando se vive en el campo o el pueblo, la relación sujeto/ambiente es esencialmente de carácter productivo: hay un vínculo directo a la tierra, el recurso fundamental con que se cuenta. El trabajo productivo es la forma de relación por excelencia, es el modo de conocer y de construir lazos sociales sólidos: se es parte de una familia porque se trabaja en un lugar determinado para que todo el grupo con el que se convive vea satisfechas sus necesidades[42]. De la tierra se conoce todo: sus misterios, sus leyendas, sus posibilidades productivas, los cuidados que deben tenerse; y este conocimiento es desarrollado a través del trabajo. Tales actividades comienzan tempranamente; desde muy pequeños los niños ayudan en las tareas domésticas: preparan el desayuno, llevan las herramientas de trabajo, acompañan a sus padres en las plantaciones, cuidan las huertas familiares o se ocupan de los animales de la casa. Esto, que en principio puede reconocerse como parte de la estrategia de supervivencia, constituye también un modo de concebir el entorno y de vincularse a él, de aprender a conocerlo. La madre y el padre en su trabajo dan un orden a ese medio que rodea al grupo; es a través de este orden que los más pequeños van acercándose al mundo y reconociéndolo, como sus mayores, en el mismo hecho de valerse de lo que les ofrece. Poco a poco, en los pueblos y el monte, los niños comienzan a asumir responsabilidades; primero sobre la propia persona y cada vez más, sobre el grupo en su conjunto.

Las formas de conocimiento del medio, que no son otra cosa que los mecanismos no formales de enseñanza, están absolutamente mediadas por la interacción, por la participación activa en este medio, en un gesto a la vez contemplativo y laborioso. Pero este gesto se vuelve inútil para estos hombres y

42. Este principio es el que llevó a la antropología a hablar de grupo doméstico en lugar de grupo familiar, al caracterizar las unidades rurales, definiéndolo como el "sistema de relaciones sociales que, basado en el principio de residencia común, regula y garantiza el proceso productivo" (Archetti y Stolen, citados por Balazote y Radovich, 1992). El grupo se constituye entonces en función de un compromiso compartido con el proceso productivo no necesariamente de las relaciones de parentesco.

mujeres en el nuevo espacio que habitan, el del conurbano; allí será confuso e ineficaz. Otra vez, lo que hasta ese momento les había resultado apropiado no responde ahora a los parámetros que indican lo correcto y lo incorrecto, lo que lleva al éxito o al fracaso. Sin embargo, los hijos de estos adultos, nacidos ya en el nuevo ámbito, reproducen con eficacia esa actitud que sus padres les transmitieron y entonces ese gesto de observación y laboriosidad, esa actitud transformadora, se carga una vez más de sentido y les permite desenvolverse en este nuevo contexto. Y lo hacen de un modo que, a pesar de las diferencias y características particulares que tiene –no sólo por tratarse de un nuevo espacio sino también de un nuevo momento histórico y de una nueva generación–, marca una notable continuidad respecto de aquella actitud que reconocen en su pasado los padres. Entonces, aunque el qué pierda vigencia (esto es, una actividad concreta, un tipo de comida, una rutina de trabajo), el cómo continúa rigiendo, a través de actitudes, principios de acción y mecanismos de selección y organización de la información.

El trabajo y el conocimiento

Vinculando la relación trabajo-espacio a la situación de exclusión y ocultamiento, podemos afirmar que negarle la posibilidad de trabajar a quien conoce a través de su trabajo –negarle la condición de ser productor– es anularlo como ser capaz de transformar su medio y, por lo tanto, de apropiarse de él. Ésta es otra forma de exclusión, que significa trabajo negado. No es sólo el sueldo lo que se niega, no es sólo la capacidad de estar ocupado. Es también la de hacer y conocer, la de trasformar. El trabajo es la forma de relación del ser humano con su mundo. Es lo que nos ha hecho hombres. ¿Podemos perder esto de vista en algún momento? Anular al ser productor, en pos de elevar al ser consumidor –que no se alcanza nunca sin dinero– es una imposición que no sólo no respeta al individuo, sino que tampoco respeta la condición humana en su conjunto, porque la desdibuja detrás de una imagen que se vende.

Sin embargo, toda actividad social implica el desarrollo del hombre en algún sentido pues conlleva un aprendizaje nuevo o la puesta en práctica de otro ya adquirido. Cada cambio implica un aprendizaje y cada nueva estrategia un nuevo nivel de complejidad. Por eso sostenemos que conocimiento y organización son elementos permanentemente desarrollados y puestos en práctica por estas poblaciones. Pero sucede que estas dos capacidades son desconocidas como tales por el sistema productivo dominante: no se reconoce a esta población como capaz de organizarse ni organizar a otros; tampoco se la considera

poseedora de ningún saber "útil" para las necesidades productivas del sistema. Entonces, si se supone que lo que el hombre "ofrece" al sistema productivo es conocimiento, organización y mano de obra (tres formas de trabajo), puede concluirse que el mercado sólo buscaría en estas poblaciones mano de obra. Pero, por otro lado, éste es justamente el componente menos requerido y la tendencia, de acuerdo con los usos dados a las nuevas tecnologías, apunta a profundizar el problema: la mano de obra será cada vez menos necesaria.

Es interesante contrastar estas observaciones con los perfiles tecnológicos desarrollados por Manuel Baquedano, en función de analizar y comprender las características de los distintos sistemas productivos. Este autor define la Tecnología Socialmente Apropiada (TSA) como todo conjunto de herramientas, materiales, conocimientos y habilidades que responde a las características de la comunidad que lo emplea con el fin de satisfacer sus necesidades[43]. Propone, entonces, estrategias de desarrollo con un perfil tecnológico susceptible de utilizar intensivamente conocimiento, mano de obra y organización –los recursos humanos– que se sustenten en los recursos naturales disponibles en una región, pero sin agotarlos, y reemplacen con la acción conjunta de los tres primeros la posible ausencia de capital, que no sería otra cosa que trabajo acumulado. Los datos extraídos de nuestro diagnóstico revelan que muchas de las características de este perfil tecnológico se manifiestan y son utilizadas habitualmente por estas poblaciones en sus estrategias de supervivencia. La cuestión no es entonces "construir un modelo", sino "detectar aquellos mecanismos puestos en juego" a diario por estos sectores para validarlos como opciones productivas reales y efectivas; ésta fue nuestra primera meta para comenzar a conocer este contexto particular.

El diagnóstico sociocultural

Definiciones teóricas y selección de instrumentos

Hasta aquí hemos planteado los conceptos centrales y el enfoque histórico global que encuadra la perspectiva socioantropológica desde la cual se construye la propuesta de trabajo didáctico. Con el fin de clarificar las implican-

43. Baquedano, s/f. También Baquedano, 1990; Leppe, 1985.

cias metodológicas de dicha perspectiva teórica, cerramos el capítulo con los apuntes metodológicos que guiaron la realización del diagnóstico sociocultural ampliado de la población con la cual se puso en juego la implementación didáctica. Recordemos que un diagnóstico es una descripción de una situación inicial sobre la que se quiere intervenir. Sin embargo, contrariamente a lo que pudiera dictar el sentido común, una descripción no es un acto "objetivo" cuyo resultado será el mismo no importa quiénes sean los sujetos que la realicen. Por el contrario, es una explicitación de criterios múltiples de selección establecidos desde el marco conceptual de referencia. En efecto, "en el análisis de situaciones y procesos sociales, las normas o pautas de referencia que permiten identificar como 'problemas', situaciones sobre las cuales se propondrá intervenir, tienen un componente objetivo pero también un ingrediente subjetivo, en tanto el planeamiento de objetivos sociales es resultado de procesos en los que la conciencia humana (individual o social) juega un rol fundamental"[44].

Este planteo refleja dos problemas centrales en la definición de un mecanismo de evaluación diagnóstica: el de los principios de selección y organización de la información recolectada y el de la definición de los responsables de llevar adelante esta evaluación. Ambas cuestiones requieren una toma de posición y explicitan el carácter no neutral del trabajo. En este caso, se ha decidido asumir ese compromiso formulando con la mayor claridad posible los puntos de partida, con el propósito de satisfacer una de las prioridades de este trabajo: mantener la pluralidad de perspectivas frente a una situación dada, produciendo un intercambio entre los sujetos que desarrollan cada una de esas perspectivas. Este diagnóstico se realiza con el fin de comprender quiénes son nuestros alumnos, qué características tienen sus familias y su grupo de pertenencia, cómo es el lugar en que viven, cómo lo ven y cómo ven su historia, cuáles son sus estrategias. La meta es reconocer y comprender la dimensión del bagaje cultural con que cuentan, relacionándolo con el de los otros grupos culturales que conforman la sociedad actual. Se trata de recabar información sobre lo que son, lo que logran, lo que saben.

44. Coraggio, 1996.

Niveles de análisis y criterios de selección y organización de la información

Los tres niveles abordados expresan la operativización del concepto de cultura. El primer nivel se refiere a la descripción del espacio, de sus componentes –estructura del barrio, infraestructura, presencia de instituciones sociales, de redes de comunicación (transporte, medios masivos) y comerciales– y de los procesos de ocupación y construcción del territorio; el segundo se refiere a la visión que tiene de dicho contexto la población que lo habita; y el último, a los modos de operar que allí despliega esa población.

Desde el primer nivel se busca dar cuenta de las características concretas de un contexto particular, tomando como guía sus especificidades y no sus diferencias con otros contextos. En este sentido, cobra especial relevancia el recorrido histórico que fue dando forma a ese espacio hasta configurarlo como un territorio concreto, así como los movimientos territoriales que han sostenido los grupos sociales involucrados en su propio desarrollo.

En el segundo nivel se pretende detectar las características generales de la cosmovisión de esta población y el modo en que se plasma en el contexto particular en que viven hoy[45]. Para comprenderla en su dinámica, se ha hecho un rastreo de los temas y preocupaciones que aparecen con frecuencia en los registros, ya sea como recuerdos y experiencias vividas, como necesidades y prioridades actuales, o como inquietudes y proyectos, centrados estos últimos en la visión de futuro y las perspectivas de desarrollo de los miembros de la comunidad.

Desde el tercer nivel del diagnóstico se observan las acciones concretas, "los modos de operar" y los "mecanismos de resolución de conflictos y problemas" que una cultura provee a los miembros de la comunidad que la construye. Estos mecanismos con frecuencia se alejan de la cosmovisión que los enmarca y les da sentido, porque la particularidad de cada momento requie-

45. De acuerdo con la caracterización ya realizada del concepto de cultura, una cosmovisión es un producto histórico y cambiante, que se transmite de generación en generación, que permite a los miembros de una comunidad sentirse parte de ella y, al mismo tiempo, que les da un encuadre de la realidad, les otorga también un "margen" para modificar ese encuadre, valiéndose de su propia capacidad innovativa. Es el plano simbólico de la cultura, el cual no puede entenderse sin observar los contextos espaciales y procesos históricos por los que la comunidad ha ido transitando.

re un margen de movilidad. Dicha capacidad de innovar, requerida por lo general en la puesta en práctica de un plan o una perspectiva, se multiplica en las situaciones "críticas" y se complejiza cuando las crisis son prolongadas en el tiempo[46]. En estos casos hay una permanente tensión entre modos de concebir y mecanismos de resolución de problemas, llegando a un punto tal en que una generación le "enseña" a la otra a convivir con esa tensión y a analizarla con la suficiente apertura como para poder "encontrarle la vuelta" y salir de todas formas adelante, sobrevivir. La tensión se pone en evidencia cuando se compara el modo en que cada cuestión aparece discursivamente con su resolución práctica.

El análisis realizado desde estos dos últimos niveles tiene como fin dar cuenta de la "lógica de recurrencia" de dichas poblaciones, clave para acceder a lo que hemos llamado el "modo de ser" propio de las personas identificadas con esa matriz cultural. En conjunto, constituyen los saberes que se transmiten de generación en generación entre el grupo poblacional que conforman; definen lo que estos chicos son en términos de pertenencia e identidad y nos permiten comprender qué y cómo conocen. Constituyen los elementos de trabajo para nuestra propuesta didáctica: porque incluimos estas prácticas, valores y pensamientos, podemos afirmar que trabajamos con lo que el chico es y no sólo con lo que trae. Para que el diagnóstico refleje lo más cabalmente posible la realidad observada, fue necesario estructurarlo teniendo en cuenta a un mismo tiempo la información recabada de acuerdo con todos los niveles de análisis considerados, ordenándolos en dos ejes que los cortan transversalmente:

- Un eje vertical o diacrónico, que recoge los cambios que fueron registrándose en este espacio concreto, así como la línea histórica y la raíz cultural que los une, marcando rupturas y continuidades en ese proceso. Este eje nos permite evaluar y comprender las consecuencias a nivel local de las políticas definidas a nivel macroestructural.
- Un eje horizontal o sincrónico, que recoge las actualizaciones de todos esos procesos en el momento y lugar específicos en que realizamos nuestra investigación y nos posibilita considerar la forma en que estas modalidades y las perspectivas que las encuadran se expresan en dicho momento y lugar.

46. Como ya hemos visto, las poblaciones del conurbano viven sometidas a crisis permanentes. Recordamos que toda crisis es un desequilibrio y requiere cierta capacidad de cambio para readaptarse a la situación que se atraviesa y reconstruir ese equilibrio, dinámico pero estable, que hace que mecanismos y estrategias sean útiles y eficaces.

Estos dos ejes permiten comprender el sustrato de la cosmovisión y los modos de operar, porque acercan al lector a los parámetros espaciales y temporales que sostienen a toda cultura. Conforman una dimensión subyacente (casi oculta) pero sustancial del conocimiento, entendido como el producto de la relación transformadora del hombre con su medio. A partir de ellos, en el diagnóstico se ha avanzado en la caracterización de los modos de ocupación del espacio, de conformación del territorio y de las causas y los efectos de estos procesos, desde una perspectiva abierta y múltiple[47]. Asentados en la comprensión de estos fenómenos, se abordaron luego las perspectivas, percepciones y acciones puestas en juego por la comunidad estudiada, en el camino arduo y complejo que recorren día a día para sostenerse como pueblo y desarrollar su cultura.

Procesos y técnicas utilizados

Se han recorrido tres procesos diferentes de construcción de la información, que se alternan y enriquecen, aportando cada uno a los otros no sólo datos, sino también preguntas y cuestionamientos. Expresan el punto de vista de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales actuantes en la zona, el de las familias involucradas en las experiencias y el de los profesionales que la diseñaron.

El primer proceso es el análisis de informes estadísticos y cualitativos producidos por las propias instituciones locales (escuelas, parroquias, comedores) o por instituciones que no están instaladas allí (como el INDEC). Permite registrar la información sistematizada desde la perspectiva de otros agentes que participan de la vida social de estos barrios, ya sea a través de la implementación de alguna política concreta (instituciones presentes en la zona) o a través del relevamiento de datos. El segundo proceso se refiere a los datos recogidos mediante un mecanismo de "autodiagnóstico", realizado durante las experiencias didácticas por las familias involucradas en la implemen-

47. Véase también Argumedo, 2000; Caruso y Lasala, 1995; Foucault, 1987.

tación de la propuesta. Consistió en la realización de actividades que indagaban directamente sobre recuerdos, vivencias en los lugares de origen de sus familias, costumbres, gustos y proyectos. Este mecanismo permitió contemplar los criterios de valoración y la mirada que tienen sobre su propia vida las personas y familias con quienes nos conectamos; y de esta manera, se incorporó información a la que no hubiéramos llegado de otro modo. El tercer proceso, a partir de los datos recogidos por el método de observación participante[48] (en recorridos por el barrio y las organizaciones allí presentes) y de entrevistas[49] (a miembros de esas instituciones, familias y vecinos), aporta la perspectiva del equipo de investigación. La construcción de esta perspectiva se sostiene sobre dos modalidades de acción: hacer consciente que es el equipo el que *a priori* formula las preguntas, analiza las respuestas y selecciona las cuestiones a relevar y, a la vez, sostener lo que el equipo llamó "abrir el oído", o sea, desarrollar al máximo posible la capacidad de escuchar con interés aquello que aparentemente no es relevante desde los *a priori* establecidos. Los puntos de vista de cada familia son tomados desde esta actitud como una opinión autorizada y no como un dato curioso que corrobora o refuta las hipótesis de investigación.

En el próximo capítulo, se presenta el conjunto de datos observados, de acuerdo con los criterios, técnicas y categorías hasta aquí expuestos. Es preciso aclarar que, cuando logramos superar el impacto inicial –por el silencio, por el miedo a decir lo que piensan y mostrar lo que sucede– y abrir nuestros sentidos a lo que allí pasa y a las ideas que circulan, el diagnóstico se enriqueció notablemente; apareció la historia y su versión de la historia; no la escrita; la que construyen día a día y los mantiene vivos, no sólo como personas, sino también como cultura.

48. La observación participante es una antigua técnica de la antropología. Consiste en recorrer el ámbito que se estudia con la mayor frecuencia posible, a fin de familiarizarse con sus ritmos, actividades y protagonistas, llegando a un punto en el que el observador mismo interactúa con ellos. No debe perderse de vista, sin embargo, que se es un observador, por tanto externo y con criterios diferentes a los de la gente del lugar.

49. Las entrevistas fueron realizadas con el objetivo de reconstruir las historias de vida de las personas contactadas, siguiendo los criterios expuestos por Bertaux, 1989. Trabajados también por Saltalamacchia, Colon y Rodríguez, 1983; Magrassi y Rocca, 1990.

III. Quién es Carlitos
El diagnóstico sociocultural ampliado

> "Se hicieron silenciosos, desconfiados, porque los hemos arrinconado... Entre ellos hablan, pero delante de extraños guardan silencio. Es una manera de defenderse... pero ellos tienen su manera, su forma, en definitiva, su cultura."
>
> LUIS FARINELLO

Queremos abrir este capítulo con un trozo de la historia de Carlitos, quien tal vez nunca sabrá que aquí quedó grabado un instante de su vida, porque quizás nunca logre aprender a leer. Es el primer día del taller de Ciencias Naturales para los alumnos de quinto grado[1] de una escuela pública de la zona de José C. Paz. En el aula se encuentran los chicos sentados en grupo esperando a la responsable; cuando entra, le llama la atención uno de ellos que está sin guardapolvo sentado en el escritorio de la maestra. Pregunta: –¿Este chico es un alumno? La maestra le responde en voz baja: –Sí, es Carlitos, "el deambulador". –¿Quién? –pregunta la tallerista con sorpresa. La maestra continúa ilustrando: –Es un nene que está en quinto por promoción social. En realidad no tendría que estar aquí. No aprende nada. Se lo pasa deambulando por toda la escuela, pasa de grado en grado, va al quiosco y pide que le den un sandwich. No puede quedarse quieto. Tiene como cinco hermanos en la escuela, todos repetidores y malos alumnos. Algunos de ellos roban.

El segundo día de taller, llueve. Casi no hay chicos en la escuela, pero sí está Carlitos, que se acerca al laboratorio, donde la tallerista se encuentra junto a una colega. Lo invitan a pasar y comienzan a hablar con él. Lo primero que les llama la atención es que no da la sensación de ser alguien que no pueda quedarse quieto. Además, parece muy despierto. Deciden probar si Carlitos es capaz de aprender: en 20 minutos de trabajo, logra escribir palabras y

1. Se utiliza la denominación "grado" porque la anécdota transcurre un año antes de la implementación de la reforma educativa, la cual cambiará grado por año.

utilizar estrategias para detectar en qué lugar está escrita la palabra que se le pide identificar. Durante el tercer día, la tallerista pide que Carlitos se integre a un grupo de trabajo. Casi nadie quiere recibirlo, pero Carlos tiene la cara llena de felicidad. Trabaja bien. Hacia el final de la clase se le recuerda a los alumnos que deben traer material de desecho para trabajar en la próxima clase. El trae un montón de cosas, mientras varios se olvidan. Carlos está entusiasmado, pero sus constantes inasistencias hacen que pierda la clase en la que van a usarse los materiales. Se apena y dice que la próxima va a venir.

El caso de Carlitos resulta un ejemplo extremo de varios de los problemas que se analizan en este trabajo. Es un niño que entró "marcado" a la escuela. Sus hermanos ingresaron antes que él y no le dejaron una buena carta de recomendación. Ha tenido problemas de aprendizaje desde primer grado; en quinto es analfabeto. La institución lo considera "un caso perdido" y ya no se ocupa de él. Mientras no moleste, está todo bien. Carlitos reúne en su pequeña persona fracaso escolar y retención de matrícula sin aprendizaje, pero sobre todo es un niño que tenía posibilidades de aprender y no pudo. ¿Por qué respondió positivamente ante los estímulos dados por las talleristas y no lo hizo con los de la escuela? Nuestra hipótesis es que, siendo un caso perdido desde antes de comenzar (proviene de una familia NBI[2], no se ocupan de él, sus hermanos no son muy capaces y tienen hábitos antisociales), sólo podía llegar al éxito en el caso de demostrar que él escapaba a esta caracterización. Pero esto lo logran pocos y a un alto costo. Volvamos a preguntarnos quién es Carlitos desde otro tipo de diagnóstico. Un diagnóstico que nos permita verlo a él y a tantos como él, como un alumno con posibilidades.

El objetivo fue promover una implementación didáctica, en la que estos niños interactuarían con adultos provenientes de otros grupos culturales, en un contexto fuertemente marcado por pautas y supuestos ajenos a su marco de referencia. Por lo tanto, concentramos nuestro esfuerzo en multiplicar los canales de recepción y registro de los datos que, una vez procesados, conformarían la información de base para el trabajo. En su conjunto, no responde sólo a lo que observadores externos miden o evalúan en un grupo poblacional, sino a lo que esos observadores y ese grupo reconocen como característico del sistema sociocultural que este último conforma. Aquí también hay un diálogo intercultural, abierto, que permite el enriquecimiento de todos los actores involucrados, generando nuevas preguntas; que ha posibilitado resignificar los diferentes puntos de vista, permitiendo dar un paso más en el camino de cada uno hacia un mayor compromiso social y una mayor conciencia.

2. NBI: necesidades básicas insatisfechas.

Presentación general del lugar y su gente

Las escuelas donde desarrollamos el proyecto se localizan en los partidos de San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz (provincia de Buenos Aires). Estos partidos integran el llamado segundo cordón del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Es necesario aclarar que el límite divisorio entre el segundo cordón y el primero no es preciso, puesto que si bien por el proceso de conformación histórica se lo identifica con el Camino de Cintura –en tanto segunda vía de circunvalación a la Capital Federal luego de la avenida General Paz–, la división política del Gran Buenos Aires ha ido cambiando de tal modo que, en la actualidad, este camino atraviesa casi todos los partidos del primer cordón. No es entonces un límite jurisdiccional. Sin embargo, por las características de ocupación de estos partidos, sigue reconociéndose una diferencia importante entre lo que ocurre a un lado u otro del Camino de Cintura, motivo por el cual se ha decidido tomar dicha ruta como frontera, recalcando que no es una divisoria homogénea y absoluta, sino más bien de transición, pudiendo encontrarse espacios más identificados con las características del primer cordón en lo que nosotros reconocemos como el segundo, o a la inversa[3]. En efecto, aun dentro de esta división, podemos encontrar una ocupación del espacio heterogénea no sólo en cuanto a su función –industrial, agropecuaria o residencial–, sino también con respecto al poder adquisitivo de sus ocupantes (conviven barrios privados con asentamientos), o a la raíz histórico-cultural de sus pobladores (no es lo mismo un grupo familiar proveniente de la clase media urbana empobrecida que otro procedente de un pueblo del noroeste argentino, por más que sean igualmente pobres, pues su

3. Los partidos que conforman el segundo cordón del conurbano bonaerense son: las subdivisiones exteriores de San Isidro, de San Martín, de Morón, de La Matanza y de Quilmes; los partidos de San Fernando, Tigre, San Miguel, Malvinas Argentinas, José C. Paz, Merlo, Moreno, Esteban Echeverría, Almirante Brown, Florencio Varela y Berazategui. Datos extraídos de material de análisis del Censo de 1991 y la Encuesta Permanente de Hogares de 1995, 1997 y 1999; también de documentos del Senado de la Nación, 1997.

matriz cultural no es la misma). Sabemos que esta heterogeneidad implica la convivencia entre mundos diferentes, y abordarla desde una perspectiva cultural permite valorar esos mundos desde lo que cada uno tiene como cualidad, entendiendo que éste es el único camino que permite pensar en un encuentro autónomo entre ellos.

Los barrios donde trabajamos se caracterizan por un uso del espacio que denota alta tasa de ocupación de las pequeñas viviendas individuales, un tejido discontinuo por la presencia de terrenos baldíos, escasez de espacios públicos abiertos, infrecuente pavimentación de las calles, falta de provisión de los servicios básicos de redes de agua y cloacas y una discontinua red de gas. Presenta áreas urbanas menos compactas, alternadas con otros usos del suelo como tambos, hornos de ladrillos, quintas y terrenos baldíos. Se reconocen unidades grandes, como Vucetich o Grand Bourg, divididas en barrios pequeños: Primavera, El Ceibo, Barrio Suizo, Parque Jardín, Emaús, Tierras Altas. Las avenidas concentran prácticamente toda la actividad comercial, pero las instituciones sociales (iglesias, comedores, escuelas, centros de salud, sociedades de fomento) se localizan preferentemente en las calles internas. En cuanto a los usuarios de esas instituciones, provienen no sólo del propio barrio, sino también de zonas más amplias. A medida que nos alejamos de la avenida desaparecen las veredas claramente delimitadas y arboladas, las calles asfaltadas. Aunque se ven algunos clubes o plazas, los espacios destinados a recreación o juegos son los terrenos aledaños a las vías del ferrocarril y a la red de alta tensión. Se distinguen muy bien los espacios públicos de los privados; a su vez, los límites de los terrenos, las calles y caminos peatonales, aparecen bien definidos. En cada terreno se puede observar la presencia de una o varias viviendas multifuncionales (por ejemplo, residencia y comercio o depósito de cosas para revender).

En todos los barrios hay viviendas de material y casillas, aunque estas últimas son contadas en las zonas más cercanas a las avenidas. Su proceso de construcción –que puede prolongarse durante años o inclusive indefinidamente– está mediatizado por la capacidad de ahorro y el tiempo disponible de las familias. Los materiales y las técnicas constructivas que tienden a utilizarse para la vivienda "definitiva" son los muros de ladrillos, puertas, ventanas y artefactos sanitarios estándar, techos planos de hormigón armado, de losas y vigas prefabricadas, o inclinados cubiertos con chapas acanaladas o tejas. Para las viviendas provisorias, en cambio, son mucho más variados los materiales que se consideran viables tanto en calidad como en cantidad (cualquier chapa, cartones, telas).

Incluso en los barrios más nuevos o aparentemente más pobres como los asentamientos, hay medidores de luz, se escucha radio, se ve televisión, los jardines están cuidados y alambrados. No hay diferencias en cuanto a la instalación de la red de cañerías internas de las viviendas: son muy pocas las que cuentan con ella, cualquiera sea el lugar del barrio en que se viva. Pudimos establecer en cambio diferencias a partir del acceso al agua: en los asentamientos, las posibilidades de obtener agua para beber se dan a partir de las canillas públicas, que pueden estar localizadas en una institución del barrio, o de los pozos propios de cada vivienda, con el riesgo de contaminación que esto implica. Coexisten las bombas manuales de extracción de agua con los motores eléctricos. La red de gas natural no llega a todos porque no existe la red o porque, pasando por la puerta de las casas, no se pudo colocar la instalación hacia el interior. La eliminación de las aguas servidas se hace a través de zanjones sin entubamientos que desagotan en la calle. Respecto de la basura no hay patrones uniformes, pero en casi todos los barrios se pueden reconocer sectores donde se acumulan los desperdicios; sabemos que el plástico se quema en las viviendas, pero luego de acumularlo durante un tiempo. No se ven montones de basura ubicados indiscriminadamente, aunque sí restos sueltos por las calles y lugares públicos. En las calles principales y las cercanas a ellas se ven canastos, por lo que el basurero debe pasar en algunos momentos. No son barrios prolijos, pero sí ordenados espacialmente; los lugares se ven distribuidos por función, aunque no siempre cada lugar se destina a un solo tipo de actividad: residencia, tiempo libre, basura, tránsito. Su apariencia está tan lejos de la prolijidad como de la situación de las villas no organizadas, en las que puede verse amontonada la basura en cualquier parte y difícilmente se distingan límites claros entre espacios públicos y privados diferenciados por su función.

Instituciones asistenciales

Entre las organizaciones sociales de los barrios se destacan tres: escuelas, iglesias y sociedades de fomento. A partir de su interacción con la red organizacional y económica montada por la gobernación, todas estas instituciones conforman una estructura asistencial destinada a proveer una discreta distribución de alimentos y una cobertura sanitaria básica. A partir de la reforma educativa, las escuelas han integrado un octavo y noveno año a la escolaridad obligatoria, lo cual aumentó también (en la edad y la cantidad de sus concurrentes) la capacidad asistencial de los comedores escolares. De las iglesias ca-

tólicas dependen algunos comedores e instituciones educativas formales y no formales, así como la distribución de planes sociales y la organización de microemprendimientos laborales[4]. Las sociedades de fomento del lugar se distribuyen el territorio geográfico por barrios que no se extienden más de ocho o diez cuadras a la redonda. Las que poseen centros de salud tienen como requisito para su atención que el posible paciente sea socio de la entidad, en tanto sus servicios son arancelados mediante el pago de bonos de atención.

El acceso a la salud es el que más conflictos y dificultades conlleva respecto al de otros servicios públicos: requiere traslados, dinero para bonos o aranceles y remedios; a su vez, con la profundización de la crisis, muchos servicios periféricos o itinerantes se han cerrado o han disminuido la calidad y cantidad de sus prestaciones. Como resultado de tal estructura, sólo se recurre a la salita para una urgencia, para algo realmente inevitable; de no ser así, por lo general se trasladan hasta los hospitales centrales de la localidad en que habitan o de otras localidades, dependiendo del nivel de complejidad requerido, de la existencia de camas libres y/o de insumos hospitalarios[5].

Respecto de la asistencia alimentaria, se destaca la innumerable presencia de comedores comunitarios, infantiles, maternales, etc. Los hay atendidos por Cáritas, por mujeres de la zona, por las escuelas. Todos son muy concurridos y en algunos también se entregan cajas con alimentos o se preparan viandas para llevar. Esta última cuestión aparece sólo veladamente, porque se considera que "no corresponde", en tanto se entregan raciones para que los niños coman allí. Pero se confirma como una práctica en casi todos los comedores visitados, incluso los escolares; por ejemplo cuando concurre una madre con muchos hijos a ayudar, se lleva a su casa una parte de lo que sobra "y muchas veces es la cena de la familia completa". Por otra parte, hay programas de la iglesia y del gobierno provincial que reparten cajas con alimentos,

4. El rol de Cáritas como intermediario entre el Estado y los habitantes de estas zonas fue notorio desde los comienzos de la investigación, en 1996, hasta su finalización, en 2000: concentró, en efecto, la distribución de múltiples planes alimentarios y sanitarios de los municipios, la provincia y la Nación.

5. En los últimos años, se ha sumado un nuevo requerimiento para ser atendido: el de residir en el partido sede del hospital, lo cual agrega un problema: será necesario poseer el DNI actualizado, único modo de constatar el lugar de residencia. A esto debe agregarse que cada vez son más los servicios arancelados dentro de los hospitales públicos; en compensación, el nuevo plan REMEDIAR facilita el acceso gratuito a los medicamentos, siempre que estén debidamente recetados por profesionales acreditados.

y aunque hemos observado la llegada de algún miembro de las familias con las cajas, ninguna reconoció acceder a esos programas. Sin embargo, funcionan y no alcanzan, ni remotamente, a cubrir la demanda. En todas las escuelas visitadas, son muy pocos los chicos que no aprovechan el comedor[6], pero de las entrevistas se deduce que las familias cuentan con esa ración. Los jardines a veces reparten leche y las familias la buscan. No vimos que sobrara nunca; por el contrario, incluso en días sin clase, la han ido a retirar[7].

Aunque son muchos los recursos que aparecen para resolver el problema de la obtención de alimento, tanto el diseño de los planes como su instrumentación hacen que sean utilizados sin eficiencia –porque se superponen planes y se pierde comida en el circuito burocrático– y de un modo altamente ineficaz, dado que se está muy lejos de dar una respuesta al problema[8]. Se podría decir que todos estos planes desperdician el recurso más valioso del cual disponen, que es precisamente la misma gente que atienden. Al colocarlos en el lugar de carentes se los invalida para cualquier tarea, convirtiendo a los planes "supletorios de un desarrollo autónomo" en planes de involución. Por ejemplo, para ser beneficiario de ellos, es necesario demostrar miseria e invalidez, pero luego esta misma característica (tomada como criterio a partir del cual definir quiénes acceden a la ayuda) es usada para evaluar la imposibilidad de realizar cualquier aporte por parte de esa misma gente. El aspecto con que se presentan sería la prueba de que todo hay que proveerlo desde afuera porque son incapaces de conseguir alimento, trabajo, limpieza, etc. Pero si no se presentan de ese modo no obtienen ayuda: se supone que no la necesitan. Entonces, más que ayudar a dignificar, los planes ayudan a mendigar[9].

6. Teniendo en cuenta que los colegios remarcan la insuficiencia de los cupos para comedor, podemos suponer que este número se incrementaría si se ampliara el número de platos de comida disponibles por día, con lo cual se hace más evidente la importancia de esta ración.

7. Los entrecomillados corresponden a frases de los coordinadores de los comedores, citados en los Registros de campo, 1996-2000.

8. Un intento de dar solución a este problema es la centralización ya mencionada, la cual cambia el otorgamiento de alimentos por el Plan Jefes y Jefas de Hogar que otorga $150 por familia con hijos menores, dejando fuera a los mayores sin hijos menores y los ancianos. La nueva organización, lejos de solucionar el problema, lo ha agravado: diversos dirigentes se acusan de utilizar los planes como instrumentos coercitivos, para mantener a sus "clientes" políticos.

9. Conclusiones extraídas a partir de reflexiones de responsables de distribución de Cáritas, en Registros de campo, 2000.

El proceso de ocupación del espacio y de conformación del territorio del Gran Buenos Aires

En el contexto de trabajo de esta investigación, el barrio puede no tener nombre porque es posible que sea cualquiera del segundo cordón del conurbano bonaerense o de los que rodean los principales centros urbanos de nuestro país. Lo miramos por primera vez y vemos precariedad; la más absoluta precariedad en las viviendas, las calles, los vehículos; gente sentada que mira sin ver, sucia, cansada, niños a su alrededor; es imposible saber la edad de nadie a primera vista. Muchas casillas en un lote, carritos para el cirujeo, montones de basura y basura suelta por todos lados, olor a agua sucia. Se siente más el calor, el frío, la lluvia, el viento, la desocupación, el desaliento. Todo se siente más crudamente. Es difícil entender cómo la gente vive allí.

Sin embargo, al hacer un esfuerzo y mirar de nuevo, se descubre que allí todo sirve. La basura no es lo que se tira, sino la fuente para comenzar un nuevo círculo de reciclado y utilización de materiales. Las casillas son de madera, plástico, chapa, tierra, aprovechando también los resultados de la recolección. El agua es un bien preciado que se consigue y utiliza colectivamente, como todo. Ese ruido de ollas es una cadena de avisos frente a un problema, que se reproduce de casa en casa, como los ladridos de los perros. Y la escasa comida que se consigue proviene de esfuerzos sumados, asociados, comunes a un grupo que se define como tal porque sus necesidades, también comunes, los llevan a compartir y maximizar así los recursos de cada uno; insignificantes por separado, casi mágicos todos juntos. Hablamos con esa gente que nos mira distante y descubrimos un mundo lleno de recursos, invisibles a primera vista, absolutamente humanos: una red de organización y solidaridad increíble que se sobrepone a la escasez, con una potencia generadora tan grande y poderosa en este ámbito, como incomprensible para cualquiera que se detenga en esa primera impresión cargada de los prejuicios y preconceptos que nos impone la misma cultura cuya expresión política-económica genera la exclusión social a la que, cínicamente, llama "carencia". Esta imagen ejemplifica con claridad los conceptos desarrollados a continuación, pues reflejan el modo en que un objeto determinado, sea natural o no, es transformado por la actividad humana en un producto mediante la aplicación de la fuerza de trabajo[10]. La organización del espacio está determinada por las relaciones que los hombres establecen entre sí en el proceso de trabajo y es el resultado de la tecnología aplicada, la cultura y la organización de la sociedad que la lleva a cabo. Desde este marco teórico explicamos la conformación territorial del segundo cordón urbano del Gran Buenos Aires.

La configuración del espacio del Gran Buenos Aires se vincula al proceso de crecimiento urbano y suburbanización del área metropolitana de nuestro país, comenzada en la década del '40 cuando los flujos migratorios europeos son reemplazados por migrantes del interior, a los que se suman más adelante otros provenientes de los países limítrofes. Está en íntima relación con el proceso de industrialización del país, ocurrido en un contexto político donde el Estado incrementa su rol como conductor de la economía, productor de bienes y servicios y agente involucrado en la redistribución del ingreso en favor de los asalariados, quienes logran así acceder a la pequeña propiedad urbana a partir de loteos económicos. Sin dejar de contemplar la multicausalidad de las migraciones, puede afirmarse que las producidas en este período estaban fuertemente motivadas por la búsqueda de una opción, de una posibilidad de mejorar la calidad de vida familiar integrándose a los procesos de industrialización que marcaban el "desarrollo" del país. Este desplazamiento se realizaba entonces con costos (fundamentalmente en cuanto a los lazos afectivos y las raíces culturales), pero teniendo siempre por delante un proyecto alentador en los nuevos centros de residencia. Sin embargo, estos procesos mostraron pronto su límite.

En 1955 finaliza la década peronista y comienza un período políticamente inestable caracterizado por la alternancia de regímenes civiles y militares hasta 1983. Durante esos años "se asiste al fin de las políticas redistribucionistas, acentuándose la predominancia del mercado en la actividad económica"[11]. Como consecuencia, comienza a disminuir la incidencia del loteo económico y la autoconstrucción, proceso que se completa durante los años ochenta. Las dos últimas décadas del siglo XX están caracterizadas por el aumento de la población por debajo de la "línea de pobreza", el incremento del empleo informal y el fin de las políticas redistribucionistas. Aparecen entonces los asentamientos, nuevas formas de ocupación ilegal de tierra que se diferencian de las villas por el alto grado de organización que los caracteriza. En

10. Llamamos "trabajo" a toda acción o conjunto de acciones transformadoras del entorno que apuntan a satisfacer una necesidad determinada de los sujetos que la realizan (véase Harris, 1982, 1991). Definimos la "venta de la fuerza de trabajo" como el proceso a través del cual el trabajador ofrece su fuerza al mercado, a cambio de un salario (véase Trinchero, 1992).

11. Oszlak, citado por Torres s/f.

este segundo período, las causas del proceso migratorio no se vinculan ya a la búsqueda de una posibilidad concreta en el Gran Buenos Aires, sino a la falta total de expectativas en sus lugares de origen, a la instalación de una producción agroindustrial[12] en el interior del país y, a la precarización de las condiciones de trabajo de sus habitantes. Aumentan notablemente los niveles de incertidumbre al tiempo que disminuyen las posibilidades reales de inserción en el mercado laboral.

La población seleccionada por nuestro proyecto de investigación se incluye en este proceso. Ha migrado predominantemente desde las provincias de Tucumán, Corrientes, Chaco, Salta y Santiago del Estero o está constituida por segundas y terceras generaciones de estos mismos grupos, nacidas en el Gran Buenos Aires. La mayor parte de las familias entrevistadas iniciaron el proceso migratorio en la década del '60, registrándose generalmente movimientos pendulares con diverso grado de duración entre los lugares de origen y de residencia o cambios de residencia dentro del Gran Buenos Aires. El análisis de los registros de las entrevistas a algunas de ellas da cuenta del proceso de movilidad territorial al que nos referimos y que a continuación especificamos.

Movimientos territoriales

La movilidad territorial se produce a distintas escalas, de diferentes maneras, involucrando a un número variable de personas y lugares recorridos; pero siempre se sostiene en función de incrementar las posibilidades de supervivencia familiar. Destacamos y describimos a continuación dos tipos de movimientos fundamentales en la conformación histórica del Gran Buenos Aires y en su actualización constante en tanto territorio de las familias que nos ocupan. Las migraciones, de largo plazo y largo alcance, las trajeron desde sus lugares de origen hasta el conurbano; los desplazamientos diarios, les permiten ampliar su espacio para encontrar los recursos que garanticen la supervivencia.

12. La industrialización de la producción rural está fuertemente marcada por el uso intensivo del capital, con la consecuente pérdida de valor de la tierra y el trabajo frente al aumento relativo y absoluto de la importancia de la tecnología; este proceso tuvo como consecuencias centrales la devastación de territorios productivos inmensos, la precarización creciente de las condiciones de trabajo de los peones rurales y la pérdida definitiva de competitividad de los emprendimientos familiares independientes (Gutman, 1988; Reboratti, 1990).

Las migraciones

Las migraciones plantean una movilidad espacio-temporal prolongada, contradictoria, compleja y cambiante: no constituyen un mecanismo individual sino colectivo. No es una persona la que decide migrar sino un grupo familiar; el análisis de los tiempos y espacios que abarca un proceso migratorio no deben centrarse en una persona sino en su familia, puesto que así se plantea en estas comunidades: algunos hijos se quedan al cuidado de los abuelos, un hermano se va primero y cuando se estabiliza –si es que lo logra– trae a los demás, envía dinero a los que se quedaron, les pide el cuidado de algún hijo que no ha venido o decide volver. Los miembros de la familia que se quedaron hacen de colchón contenedor cuando la nueva opción no funciona o no es suficiente; pero también sucede a la inversa: mientras parte del grupo "resiste" allí donde ya nada alcanza, otra parte "se marcha" en busca de nuevas oportunidades, que nunca "llegan"; a lo sumo, "se conquistan". Así aparecen como un recurso colectivo para enfrentar la crisis. De nuestros registros y de los datos de censos y encuestas del INDEC[13], surge que se producen por etapas, cambiando en más de una ocasión el lugar de destino; o implican idas y vueltas al lugar de origen, lo que prolonga el proceso de asentamiento. Es probable que esta larga duración sea una alternativa para permitir la adaptación a los contextos tan diferentes por los que se pasa y, al mismo tiempo, una consecuencia de las condiciones cambiantes y transitorias de los elementos que definen la pertenencia social de estos grupos[14]. Presentamos dos casos, para intentar dilucidar estas cuestiones.

Familia C

Este caso particular refleja toda la complejidad de las migraciones pues vincula tres generaciones de una familia asentada en José C. Paz hace treinta años a otra asentada en Santiago, con uno de sus miembros intentando abrir una nueva opción. Gladys nació en José C. Paz; su marido, "el Sota", vino hace diez años como todos los veranos los mayores de su familia, a trabajar en las quintas con su tío (santiagueño también, radicado en Escobar desde la década '60).

13. Censo de 1991. Encuesta permanente de hogares, mayo y octubre de 1995 a 1997.
14. Se profundiza en el siguiente capítulo.

Conoce a Gladys y se queda, pero no logran "establecerse" y vuelven a Santiago. Van y vienen varias veces, probando, apoyándose en uno y otro costado familiar. Actualmente hace tres años que están en José C. Paz. ¿Podemos considerar terminado este proceso migratorio? ¿Podemos considerar fuera de la estrategia de este núcleo eso que sucede allá en Santiago?

El relato de Gladys empieza cuando era niña: "Mi papá vino de Tucumán con toda su familia y mi mamá del Chaco y se conocieron acá, en San Miguel, que es donde primero vivieron". No se acuerda de una casa anterior a esa, y tiene recuerdos muy lindos de su infancia. "Cuando llegamos estábamos sólo mi hermana mayor y yo y jugábamos mucho en el patio y éramos muy unidas: somos muy unidas de siempre con mi hermana, además nos pasó todo juntas". Todos los familiares se mudaron más o menos al mismo tiempo a ese barrio. Allí estuvo hasta los 8 años, cuando al padre le ofrecieron trabajar de cuidador en un country que se empezaba a armar en Escobar. Se mudaron y estuvieron tres años: "Cuando yo tenía 11, nos volvimos para acá, y nos cambiamos de vuelta de escuela. (...) En esa época, yo ya lo conocí a mi marido... Él había venido a trabajar y estaba en Del Viso en lo de una tía (...) pero me conoció y se quedó conmigo. (...) Después yo me fui a Santiago con el Sota".

Vuelven de Santiago poco más de un año después de haberse ido. Ale, su segundo hijo, tenía sólo unos meses. Entonces su marido consigue trabajo en una fábrica, pero al poco tiempo lo despiden y lo indemnizan con un *conteiner* oficina. Un hermano de él, policía de Santiago, le dice que si consigue plata que se vaya y entre los dos compran un auto y trabajan de remiseros; venden el *conteiner* y vuelven a Santiago. Vivieron primero en lo de su suegra, después en una casita a medio construir que alquilaban en las afueras del pueblo y más adelante en otra también alquilada, pero esta vez en el centro. El marido, después que el remise no funcionó, trabajó en un tabique (horno de ladrillos) con el mismo hermano: "En esa época, a veces ni tenía para comer, entonces hablé con mi marido, le dije que no podíamos seguir así, que teníamos que volver". Y volvieron. Ahora están mucho mejor, dice. Su marido consiguió trabajo de vigilancia y gana bien, pero no pueden guardar porque "todo hace falta para la casa" donde ellos están, que "tenemos que agradecer que tenemos un lugar (...) yo igual quiero lo mío, pero por ahora no se puede (...) hace un tiempo estábamos buscando trabajo, porque faltaba un trabajo porque con el sueldo del Sota y el de mi mamá no alcanzaba y el Sota me decía que ojalá me saliera a mí así podíamos ahorrar algo para después poder tener lo nuestro, pero bueno, le salió primero a mi hermana. (...) Y bueno eso es todo, ahora estamos bien, acá, el Sota extraña pero dice que no se vuelve ni loco a Santiago".

Familia D

"De cuando llegué de Tucumán... bueno, mucho no me acuerdo porque anduve por todos lados. Mi mamá no tenía casa, trabajaba para casas de familia, mis tíos tampoco, trabajaban en el ingenio, con la caña, unos son de Montero y los otros de un lugar cerquita. Y vivían en conventillos que les daban los del ingenio. Tenían un pedazo de tierra para sembrar lo que querían. Y tenés animales. Cuando mi mamá y mi papá se casaron, él trabajaba cosechando algodón, se iba a otras provincias, no les alcanzaba la plata, una vecina le dijo a mi mamá que le escriba a Evita pidiéndole ayuda y ella lo hizo y Evita lo hizo entrar en el ferrocarril. Después se separaron. (...) Él se vino a Buenos Aires y nos trajo a mi hermana y a mí, pero nosotras extrañábamos y nos volvió a llevar a Tucumán. Con mi papá vivíamos en un hotel o pensión, me acuerdo que era en la terraza. Después papá compró una casilla y la puso en la villa de Retiro, en Saldías, al lado de la vía y compró muebles. (...) A los 15 años me casé, mi marido es de La Boca, creo que todos sus familiares son rosarinos. (...) Y hasta que llegué acá al barrio... Uh! Estuve en tantos lados, de Saldías fui a Tucumán, ahí lo llamaron a mi marido para el servicio militar, yo me volví a Saldías con mi papá, después nos fuimos a Bahía Blanca con mi hermana, ella lo hizo entrar en la aeronáutica, para pintar, pero mi marido no quería vivir con la familia. Cuando murió la abuela de mi marido que vivía aquí nos vinimos nosotros... Ahora que mi marido consiguió trabajo [trabaja en una constructora, hace dos meses, antes vivía haciendo changas] estoy pagando todas las deudas..."

Estos dos casos reflejan el carácter constante, repetitivo y también reversible de los movimientos migratorios; pero asimismo dan cuenta de la creciente inestabilidad e incertidumbre que fueron acarreando entre los migrantes, pues cada vez es más costosa e incierta la posibilidad de lograr aquello que se busca: por un lado la casa propia, por otro, trabajo estable. Ambos relatos dan cuenta, además, de la fortaleza e importancia de los lazos familiares en la definición de las estrategias de supervivencia, que se muestran con una increíble dinámica y complejidad. Directamente vinculado a esto último, aparece el tema de la identidad colectiva y los elementos centrales para poder construir ese nosotros tan importante para la satisfacción individual y social de una persona. En el marco de este tipo de dinámica migratoria –en estrecha relación con los cambios macro estructurales que se desarrollan en el país– esta población ha ido conformando redes de organización que se construyen a sí

mismas y en ese proceso van configurando un territorio. La interacción espacio-tiempo actualiza las experiencias guardadas en la memoria colectiva de estas comunidades, marcando líneas de continuidad y ruptura con procesos históricos anteriores que no están cristalizados, construidos de una vez y para siempre, sino que reflejan un alto grado de movilidad y cambio, pues el grupo se comodifica con el entorno, el cual vuelve a resignificarse con este nuevo cambio en un movimiento que, lejos de aquietarse, una y otra vez se dinamiza. Son notorias las continuidades en la relación planteada entre sujeto y ambiente a lo largo de todo el proceso histórico que enmarca estos movimientos, como así también lo son respecto de las características que dicha relación asume en el aquí y ahora de estos grupos familiares.

Los desplazamientos cotidianos

Independientemente de la alta complejidad de las migraciones, para comprender la cotidianeidad de estas familias, se hace necesario considerar otra modalidad que asume la movilidad territorial: los desplazamientos cotidianos impuestos por la necesidad de salir a buscar soluciones para los problemas fundamentales de cada grupo. Los viajes largos son una característica que se repite a diario en estos contextos. En las áreas en las que los recursos son más escasos, mayores son los desplazamientos necesarios para dar una respuesta eficaz a los problemas que allí se presentan. Puesto que los traslados son costosos (en dinero cuando se lo tiene y en tiempo cuando no hay dinero), la necesidad de hacer grandes recorridos para resolver problemas cotidianos, como la obtención de alimento o de atención médica, implica una dedicación especial. Vale decir que, o se destina dinero, o se destina tiempo, dos elementos involucrados en el concepto de trabajo. Estos desplazamientos suponen una forma particular de ocupar el espacio y de concebir el tiempo, que marca a fondo la vida diaria de estas personas, por lo cual su descripción merece un apartado.

Modos de ocupar el espacio

El modo de "ocupar" el espacio varía de acuerdo con la edad de las personas, pero refleja ciertas líneas de continuidad entre los diferentes grupos etarios. En los más pequeños dicha modalidad tiene que ver fundamentalmente con sus juegos y su capacidad de recordar y organizar mentalmente ese espacio, de transitarlo: los niños lo vinculan a las actividades. Hablan entre ellos acerca de dónde compran, si van a los jueguitos o no, con quién se visitan. Asociado con esto, se encuentra el tema de los medios de transporte: si van en bici, caminando, en colectivo. Ante nuestras preguntas, demuestran un gran conocimiento del lugar en que viven y se ubican bien: pueden indicar el recorrido de una casa a otra o a la escuela, conocen rincones, puntos de referencia, saben qué necesidades satisface y cuáles no. A pesar de manejarse en diferentes distancias y referirse a ello con naturalidad, todo lugar a más de ocho o diez cuadras es considerado otro barrio y si tienen que tomar colectivo, lo consideran "lejísimo". Paradójicamente, en la era de la comunicación viven casi incomunicados. Los viajes y el teléfono son caros e Internet no existe. Salir del barrio ocupa un tiempo y una energía que es puesta en juego sólo si lo que va a cubrirse es vital.

Entre los adolescentes, el ámbito cotidiano es un espacio más amplio y se muestran muy a gusto en ese lugar. Se mueven con confianza y soltura, manejando con mucha precisión el espacio y el tiempo dentro de esta unidad. Lo conocen, lo recorren, pueden hacer descripciones muy detalladas y, sobre todo, se sienten parte del lugar: han nacido allí. Es su lugar de pertenencia y, viéndolos desenvolverse, no parece generarles conflictos o dificultades. Observado en términos globales, desarrollan un gran sentido de ubicación espacial y temporal. Son conscientes de las dimensiones y orientación de los lugares que frecuentan y pueden construir caminos alternativos para ir de un punto a otro, para transitar todo el barrio, para recorrer los lugares más importantes. Pueden calcular distancias en metros, en cuadras, en tiempo y relacionar estos parámetros de un modo casi automático: "Para ir de acá al puente de las quintas y de ahí al colegio nos alcanza con quince minutos, porque nos desviamos sólo unas cuatro cuadras... en total, no serán más de ocho", dice Ale, reorganizando un paseo por el barrio. Pueden expresar esta información oralmente o por escrito, pues han hecho planos y descripciones de paseos sin ninguna dificultad. Si bien no se valen del reloj para ubicarse en el día pues no cuentan con este instrumento, calculan el paso del tiempo en intervinculación con el espacio con una altísima precisión: se guían por las tareas que han realizado, por las distancias que han recorrido, por el tipo de tránsito que hay en el barrio. Estos modos de ordenar el tiempo son los que les permiten orientarse y desenvolverse en el espacio en que viven. En realidad, tiempo y espacio no se diferencian sino que se constituyen en mutua interacción. No son dos dimensiones separables: son las dos caras de un mismo concepto, el mundo.

Reconocemos en estas capacidades la experiencia de sus familiares en cuanto a la observación y registro de las características de los lugares en que

han vivido. Es por ello que en definitiva logran un gran conocimiento de su entorno, donde se mueven con gran soltura y seguridad. Cuando el visitante logra superar el prejuicio de la primera impresión, pueden disfrutarlo y lo muestran con orgullo:

> "Acá venimos desde chiquitos a jugar a la escondida, a la siesta en verano, es relindo porque es fresquito, por la sombra de los árboles."
> "Esta casa está abandonada, el castillo le decimos... dicen que antes vivían unos llenos de plata... ahora la cuidan unos caseros, a veces nos metemos por ahí, por el ligustro."
> "A las quintas, si venimos por la primavera, siempre hay verdura que tiran y nos la dan, nos metemos por acá, por el arroyito."

Encuentran amigos, espacios de recreación y juego, lugares de salidas; incluso algunos también consiguen trabajo (sobre todo madres y niños mayores en las casas-quinta o algunos jóvenes en las quintas de verdura). Sin embargo, este aprecio no les impide discriminar los problemas que el ámbito tiene: saben que no cuentan con médicos, saben que viajar de noche es casi imposible, saben que hay puntos a los que no deben ni acercarse. En síntesis, puede decirse que entre los adolescentes se reconocen dos características fundamentales en cuanto a sus modalidades de ocupación: una actitud exploradora y un alerta permanente. Son muy activos en sus relaciones con el medio: curiosean, prueban cosas, miden sus fuerzas y capacidades, trabajan en conjunto, destacándose en estos procesos los abordajes colectivos más que los individuales, donde la construcción del espacio adquiere una dimensión necesariamente temporal, porque se realiza en el largo plazo.

La organización cotidiana del tiempo

Para las familias que nos ocupan, los tiempos se estructuran bajo el condicionamiento de parámetros diferentes a los establecidos por la denominada sociedad posindustrial. La desocupación ha llevado a estos grupos marginados de los circuitos productivos a utilizar el tiempo y su registro de acuerdo con categorías impropias de la era capitalista: en cualquier casa del barrio resulta más fácil encontrar un televisor, inclusive un auto, que un reloj. El uso del tiempo está signado aquí por la espera de oportunidades para obtener y/o ahorrar energía; está entonces ligado de manera indisoluble a los procesos vitales de cada persona en el corto plazo y a la supervivencia del grupo en el largo. Por ello, esta realidad contrasta con las caracterizadas por los especialistas para los umbrales del nuevo milenio. Lejos de la veloz y efímera temporalidad moderna, estas familias vuelven, una y otra vez, sobre lo cotidiano, sobre el día a día. Disponer de tiempo es fundamental para resolver problemas vinculados a los lentos y constantes ritmos vitales.

La relevancia que cobra la relación tiempo/dinero en caso de tener que vender fuerza de trabajo se enmarca en esta cuestión de base; y puesto que cuando el dinero no alcanza se lo reemplaza con tiempo (caminar requiere más horas que tomar un colectivo, cocinar lleva más tiempo que comprar comida hecha), no pueden establecerse parámetros descontextualizados de acuerdo con los cuales interpretar dicha relación. Aquí el tiempo vale por lo que se genera; y lo que se genera es valioso cuando da una respuesta a la necesidad más urgente: sobrevivir. Para comprender el proceso de conformación del territorio del segundo cordón del conurbano, es tan importante analizar la ocupación del espacio realizada por los grupos humanos, como lo es indagar en la organización cotidiana del tiempo que estos mismos grupos generan. El inmenso valor otorgado al tiempo se explica por su cualidad como reemplazo del dinero y por el modo de utilizarlo y "asirlo", marcado por la mirada global y procesual desarrollada durante milenios en Latinoamérica. El tiempo así concebido constituye el recurso fundamental: no hay suficiente dinero para viajar en colectivo, entonces van caminando; no hay infraestructura necesaria para darse una ducha caliente, entonces calientan agua en el fuego y se bañan después, parte por parte, en el patio; no hay suficiente dinero para comprar toda la comida necesaria, entonces alguien debe ocuparse de conseguir la caja que reparte Cáritas, de buscar las raciones que dan los comedores o los alimentos que reparten las escuelas.

En este nuevo contexto, en forma prioritaria, los tiempos están determinados por los momentos más apropiados para obtener comida. Cuando los niños van a la escuela, el horario que rige es el del comedor; fuera de época escolar, como los comedores siguen funcionando, a eso de las 11 de la mañana hay una larga cola frente a la escuela o a cualquier comedor comunitario: están esperando la comida. El tiempo de la comida se complejiza más y más: quienes se dedican a cocinar en estos comedores por lo general son madres con más de cuatro hijos y a todos los llevan al comedor "aunque estén fuera de la edad de atención". El tiempo de limpieza y orden de estos lugares es también tiempo de recolección de lo que queda, actividad que realizan muchos de los niños que allí se alimentan. Y el tiempo de la organización de estas instituciones muchas veces puede llegar a significar algún ingreso mone-

tario, sobre todo en épocas de elecciones, cuando los concejales necesitan renovar sus mandatos[15].

Está a su vez el tiempo de la basura y el cirujeo, diferente según el circuito que se recorra. La noche, los fines de semana, las vacaciones –los ratos de ocio o descanso del hombre de la ciudad– se han transformado para las familias del conurbano en sus momentos de mayor actividad. Los niños salen a pedir o a limpiar vidrios y los mayores, a vender mercaderías en algún puesto ambulante a cambio de un porcentaje mínimo. Lo que obtienen no es para ellos en ese momento, es parte de la recolección que se juntará al terminar la jornada con lo que hayan traído los demás miembros.

Está también el tiempo de traslado. Llegar a estos centros de actividad y regresar de ellos implica una gran inversión: se debe caminar para llegar a las estaciones, esperar el tren adecuado o el colectivero que los conoce y les permite viajar gratis; o pedir para los boletos. La privatización de los trenes y el aumento de controles han dificultado en gran medida estas cuestiones[16]. Por lo mismo, el tiempo de las changas es para los hombres mucho, mucho tiempo, caminando mucho, para ver si se consigue algo. Jardineros, pintores, albañiles, se preparan con sus equipos y caminan; caminan hasta los barrios de quintas para ver "si alguien necesita un trabajo; así se busca por acá, caminando; si vas en colectivo, no podés ir preguntando y, además, es caro. Yo voy caminando, a mí me gusta caminar"[17]. Ésta es también la opción más productiva para los adolescentes que no se han desanimado todavía. Ambas cuestiones –changas y traslados– se ven limitadas de acuerdo con los tiempos establecidos por condicionamientos climáticos pues, cuando hay tormenta, tanto la ropa como la comida se arruinan (en muchos casos también las viviendas) y los caminos se hacen intransitables. Hay que detener entonces cualquier actividad prevista y reorientarla en función de disminuir al mínimo las pérdidas materiales o las posibles enfermedades.

15. Datos obtenidos en entrevistas realizadas a coordinadoras de distintos comedores de la zona (comunitarios, de la Iglesia, escolares), en Registros de campo, 2000.
16. Siendo "visibles" hoy los efectos de la devaluación y teniendo en cuenta la abundancia de cartoneros, se ha logrado recuperar al menos en parte el servicio de trenes para changarines. Sin embargo, en los años de realización de la investigación, este tipo de servicios sólo se brindaba en forma muy restringida.
17. Del padre de una alumna participante de la experiencia de 2000. En Registros de campo, 2000.

La búsqueda de todo lleva tiempo, y en estos barrios hay que buscarlo todo. No existe la distribución de las actividades del día en tres bloques horarios y la de la nutrición en cuatro. Ni como registro de sus antepasados en el campo, ni como posibilidad de existencia en el contexto actual: "Nos levantábamos a la mañana, comíamos un guiso y nos íbamos caminando a la escuela", cuenta la abuela A. "Comíamos al mediodía la mazamorra, a eso de las tres de la tarde almorzábamos", comenta Alicia. "Vino Manuel con la bolsa, prepará algo para comer", dice Margarita delante de la observadora aludiendo a la bolsa de Cáritas. En su lugar, la organización del tiempo responde a una estrategia de captura del tiempo de los otros: al no estar incluidos en el circuito laboral convencional, deben construir su propio circuito al margen, aprovechando lo que aquél no utiliza, en términos materiales y también espacio-temporales. Sus barrios se instalan en los márgenes de las ciudades y su vida se desarrolla en los "tiempos muertos" del sistema laboral. Comprender la organización del tiempo propia de estas poblaciones permite descorrer el velo del ocultamiento, pues la necesidad de no mostrar comienza por tales correspondencias.

Perspectivas, percepciones y acciones específicas puestas en juego

En estos párrafos la descripción de la población y de su medio toma la forma de imágenes recogidas a través de observaciones, entrevistas y relatos propios de los sujetos contactados, que recrean tanto la realidad en la que viven como aquélla en que vivieron y sus proyecciones hacia el futuro. Presentamos sus testimonios reagrupados en categorías que son los ejes más importantes alrededor de los cuales giran esas imágenes. En un sentido general, debemos remarcar el cambio abismal que se produce en los gestos, opiniones, movimientos y expresiones de las personas del barrio cuando están dentro del colegio y cuando están afuera de él. Tanto los niños como sus padres se mueven en el interior de las escuelas de un modo estereotipado e impersonal. Resulta llamativo que maestras, directoras y equipos de gabinete consideraran que la situación sería inversa y que las madres preferirían hacer las entrevistas en el colegio: "No les va a resultar muy cómodo recibirte allí, son muy precarios"[18].

18. Comentario de un miembro del gabinete de la Escuela A de José C. Paz, en Registros de campo, 2000.

Por el contrario, se mostraban más tranquilas y cómodas para expresarse en sus casas que en las instituciones. ¿Parte del ocultamiento? ¿Otra forma de manifestación de la exclusión?

Parecerse para pertenecer

En estos contextos, identidad y pertenencia van definiéndose cada día en función de historias personales, familiares, colectivas; en relación con los lugares de residencia por los que ha transitado cada persona, cada grupo, cada pueblo; de acuerdo con situaciones y sucesos –coyunturas– que exceden el ámbito de lo local y lo cotidiano, pero que se manifiestan en esta escala. Son entonces cuestiones realmente complejas y dinámicas, que definen la validez o no de la participación social de una persona, dándole un marco de referencia. En la "era de la globalización" y la expansión de la cultura occidental con sus pretensiones homogeneizantes, adquieren cada vez más vigor y vigencia esas identidades locales que se generan en el día a día, en el cara a cara cotidiano. Pero tal subyugamiento no sucede en vano: tiende a cortar lazos, a romper procesos, a desdibujar conflictos históricos, logrando imágenes e imaginarios fragmentados, aislados, sin peso en las decisiones de largo alcance. No obstante, es significativo que después de períodos tan largos –de siglos– en los cuales se han producido esas presiones, manifiestas en reiterados momentos a través de políticas de Estado, una y otra vez los hombres vuelven sobre su pasado para encontrar su "estilo", sus "modos", su forma de hacer y de pertenecer. Una y otra vez, buscan los rastros de lo que han sido quienes los precedieron para definir en qué lugar se encuentran.

En el intento de reconstruir historias personales, aparece el tema de los orígenes casi como algo excluyente. Todas las familias entrevistadas provienen de afuera de la provincia de Buenos Aires y, para todas ellas, es un tema fundamental respecto del cual se puede tomar distancia a fin de producir una diferenciación; pero al profundizar el diálogo, emerge como algo ineludible que marca sus proyectos en forma sustancial. Por lo general, no se habla espontáneamente del lugar de origen: representa el pasado, aquello a lo que no se quiere volver, lo que debe superarse para lograr construir algo nuevo, con solidez y estabilidad. Sin embargo, en el plano afectivo ocupa un lugar importante y se tienen recuerdos muy variados de la niñez, de los juegos infantiles, del estilo de vida. Son experiencias con matices, en las que se registra una imagen plagada de pequeñas cosas, buenas y malas, pero siempre muy importantes; en el plano emocional, se guardan innumerables recuerdos esenciales para definir posiciones en el presente; hay una conexión afectiva clave, permanente y sustancial. Pero en el plano material, estos recuerdos constituyen en su conjunto, y sin lugar a dudas, una experiencia que debe superarse para comenzar de nuevo en Buenos Aires, justamente por ese componente emocional, tan importante pero al mismo tiempo tan distinto, que caracteriza las experiencias en el conurbano.

La entrevista con Griselda G., una joven de 23 años mamá de dos niñas de 5 y 4 años, ofrece un ejemplo que llena con imágenes esos conceptos y reflexiones. En Corrientes "nada que ver. La gente tiene otra forma de crianza. Por ejemplo los chicos son muy educados. Yo nunca le contesté a mi mamá. Acá es distinto". Allá "te saludan aunque no te conozcan. Acá me llevo bien pero... Hay una vecina de Santiago y es rebuena porque también tiene aire de afuera". Aunque remarca con convicción "no me volvería", admite que "éramos muy humildes pero no los más pobres. Somos muchos hermanos y nos arreglábamos todos con un muñeco. Acá mi hija no, no valoriza ese juguete. Hacíamos una casita con lonas, con ramas, hacíamos comiditas. A veces nos sentábamos todos afuera y nos contaban algún cuento, no me acuerdo qué, me parece que inventaban. (...) Teníamos todos zapatillas pero de las baratas, la ropa la hacía mi mamá. Yo sé hacer también, y también tejer con dos agujas y a crochet; a veces lo hago, poco"[19].

Griselda cuenta que en el campo, donde vivió casi veinte años, no había luz eléctrica; ellos no eran los propietarios y el dueño después lo vendió. Cocinaban a leña. Tenían animales, sembraban. No vendían, lo producido era para ellos. Cuando se mudaron al pueblo tuvieron heladera y cocina, pero nunca habían tenido televisor. El padre comenzó a trabajar en una fábrica, pero sólo por temporadas: "Allá en Corrientes el trabajo es muy difícil. Comprar lo que no sembrás es muy caro. La única forma es vivir sembrando y tener animales". En el campo "nos visitaba un sanitario a ver cómo estábamos, después nos siguió atendiendo en el pueblo". Recuerda algunas canciones, casi todas se las habían enseñado sus hermanas, como el "Arroz con leche". Y canta: "Un marinerito me tiró un palito/ dónde está el palito/ el fuego lo quemó/ dónde está el fuego/ el agua lo apagó/ dónde está el agua/ el burro la tomó/ dónde está el burro/ el burro se murió/dónde lo enterraron/ a donde quiso Dios". Y recuerda también otros juegos: ir al monte, subir a los árboles. Pero al monte "igual nos mandaban, a buscar leña"[20].

19. En Registros de campo, 2000.
20. En Registros de campo, 2000.

Su conversación revive con imágenes de juego, que se combinan con responsabilidades y trabajos de los niños: todos los días "había que darle el mate al papá, levantarse con él y llevarle primero a la cama, después cuando estaba trabajando. (...) Allá se toma mate de nuevo antes de mediodía". El papá trabajaba con cuero debajo de un árbol, para vender, "había que llevarle el mate caminando por todo el sol". Hacerle la comida, a veces llevarla a la cama. "Yo me cansé de hacer eso, porque ellos te obligaban, y si no te pegaban. Mi papá no, pero mi mamá me pegó mucho." Ella ahora necesita diferenciarse de aquello y no hace eso con sus hijas, no las deja "ni atarse las zapatillas". Para superar lo conflictivo de esas experiencias pasadas y la situación de exclusión, tampoco les habla de su lugar de origen; Johanna, de 5 años, es más que clara en este sentido: "Mi mamá es de Corrientes, pero yo sé sólo eso, porque ni le pregunto de allá... A ella no le gusta hablar de eso". Sin embargo, cuando Griselda logra hablar de su pueblo en la entrevista (lejos de sus hijas) se emociona y atesora los recuerdos con lujo de detalles. Entonces, las imágenes plagadas de malos y buenos momentos son siempre movilizadores y muy significativas. Asegura que no volvería, pero ya volvió. La sensación de tránsito permanente, opuesta al modelo de éxito que se persigue, refleja una vez más las contradicciones y la complejidad del proceso de construcción colectiva de la memoria en estos sectores. Griselda guarda una sola foto de Corrientes, pero recuerda melodía y letra de canciones que no cantaba desde hace años.

No para todos es tan dolorosa la relación con el pasado. Otras familias entrevistadas han ido a visitar sus lugares de origen y tienen presentes algunas cosas de allá. En estos casos, hay una valoración global positiva que se transmite a los hijos, aunque tanto el valor, como el hecho mismo de esas visitas, tardan en aparecer como tópicos en las entrevistas. Los datos que aportaron las familias en el transcurso de las experiencias didácticas confirman la gran significatividad de estos orígenes y la vigencia de los aprendizajes realizados en las experiencias allí vividas; pero también reafirman la gran dificultad que implica valerse de esos aprendizajes en sus nuevas circunstancias: "En Santiago, y eso que dicen que somos haraganes, el hombre se levanta a las 5 de la mañana y se va al campo. Acá el que se levanta a las 5 es porque tiene que entrar en la oficina a las 6 y si no lo echan. En cambio allá se hace por costumbre"[21].

21. Madre de Julia. Familia B, en Registros de campo, 2000.

A ninguna de las personas entrevistadas les resultó fácil hablar de estos temas, pero cuando se logró, esa comunicación nos permitió registrar la importancia incluso material que los aprendizajes realizados en sus lugares de origen tienen para estas familias: las formas de cocinar, la organización familiar, el manejo diferencial de los tiempos, los modos de concebir el espacio, el tipo de parámetros que se buscan. No obstante, la gran diferencia que encuentran en el tipo de recursos disponibles en los barrios del conurbano, respecto de aquéllos de los pueblos del interior o las chacras del campo, dificulta la utilización de algunas de las estrategias aprendidas en aquel contexto, en este otro tan diferente. Pero para subsistir deben alejarse de ese modelo de consumo que desean alcanzar; porque aunque sólo identificándose con él se lograría superar la exclusión, la supervivencia depende de estrategias muy alejadas de las que valida el modelo. La vida de estas familias queda signada entonces por una sucesión de actividades cotidianas que encierran una tensión irresoluble y se vinculan en cada momento, a los problemas más urgentes: el primero, obtener comida; el segundo, poder pertenecer. De ahí que el término pertenecer remita al de exclusión, pues entendiendo qué es ser discriminado se puede comprender el valor de la pertenencia. Poseer el repertorio necesario para pertenecer no es fácil, porque quien discrimina es quien está en el lugar de poder y no permite el acceso, porque no lo concibe. Saben que aquí hay muchas más cosas que en su tierra y no las pueden obtener: zapatillas, luz eléctrica, televisor, radiograbador. Parecería existir la percepción de que hay un mundo que ofrece cosas maravillosas, pero a su lugar de residencia ese mundo no llega.

Al igual que las generaciones que los precedieron en otros momentos históricos, estas familias pertenecen a un grupo que hoy no encuentra inserción laboral ni social, atrapado por un discurso donde se afirma que el avance de la tecnología ha provisto a los circuitos productivos recursos que los reemplazan mejorando cualitativamente los resultados. De acuerdo con este discurso, la robótica desarrolló máquinas capaces de realizar el trabajo de varios hombres a la vez, a menores costos, pasando a ser el trabajo humano prácticamente innecesario en las funciones más simples; sólo hay puestos para realizar trabajos mucho más calificados. Con la necesidad de una actualización constante, quien no está en la Máquina (quien no es parte de este sistema laboral), no puede funcionar como recambio porque sus conocimientos ya son obsoletos. Lo que no dice este discurso es que la tecnología es adquirida, además de importada; y lo único que obtenemos del modelo tecnológico en ciernes es el desplazamiento del operario por un robot.

Reforzando estas ideas, la televisión expone entrevistas a sociólogos o psicólogos sociales, y lo que se desprende del mensaje es que el problema de no conseguir empleo se debe a una combinación de falta de seguridad personal, con una actitud pasiva frente al entrevistador. Así la culpabilización es una constante en las conversaciones. El problema está en ellos. El círculo se cierra nuevamente y el problema queda circunscrito a las cuatro paredes de la casilla donde viven. Ellos mismos terminan convencidos de que realmente el problema es suyo, de sus familias. Y, ante el mundo que los niega, no pueden identificarse con sus compañeros de ruta –porque sólo podrían encontrarlos en el camino que tratan de dejar atrás–, en tanto que para poder integrarse y pertenecer tienen que diferenciarse cada vez más. Mal harían tratando de identificarse con ellos; y si no quieren quedarse afuera, todos saben cuál es el camino conveniente. Lo que tal vez no sepan (o no se animen a confirmar) es que ya quedaron afuera. José Jiménez[22] destaca que las dimensiones individual, particular o étnica quedan subsumidas y hasta cierto punto negadas por un nivel abstracto de identidad (el Estado) que permite, en su pretensión de universalidad, el grado más alto de encubrimiento de la escisión social y la atribución a los seres humanos de una identidad homogénea y puramente referencial.

Esta dimensión social que aparentemente nos contiene a todos, en su caso sólo deja lugar a la autorreferencia cuando se trata de encontrar explicaciones acerca del porqué de tantas adversidades. A pesar de ello y tal vez debido al atrincheramiento hacia el ámbito privado, al cual se ven sometidos, es dentro de sus casas y en ocasiones de reunión donde circula la otra historia, la verdadera historia, cuando cada uno puede contar lo que siente y cree, aunque sus relatos tal vez parezcan estancados en el tiempo. Sucede que el saber de estas familias se ha forjado sobre parámetros diferentes a lo que se considera desarrollo desde la ciencia y la tecnología occidental. Como analiza Lyotard: "Es un saber que se legitima a sí mismo, por la pragmática de su transmisión, sin recurrir a la argumentación y a la administración de pruebas. Cuando el científico se interroga (...) los clasifica de mentalidad salvaje"[23].

De esta manera, como tantas veces ha ocurrido, un observador externo y desatento solamente podrá encontrar atraso, ignorancia, enfermedad, promiscuidad. Estos diagnósticos abren paso a programas asistencialistas con un

22. Jiménez, 1995.
23. Lyotard, 1993.

fuerte acento en la educación, atribuyendo a su falta la causa de la situación observada. Pero, a un mal diagnóstico, sigue inexorablemente un programa desajustado, que conduce al fracaso. Tales programas niegan (porque no registran) justamente el único punto de apoyo con el que en realidad cuentan para producir transformaciones: la estructura organizativa generada por estas familias. Resulta significativa la comparación de su situación –los "pobres estructurales"– con la de los sectores que ahora engrosan la población en riesgo. Al referirse al cambio cultural de los nuevos pobres (la clase media empobrecida), Alberto Minujín afirma:

"El empobrecimiento conlleva dos movimientos simultáneos y de sentido inverso. Por un lado se debe contraer y modificar todo hábito relacionado directa o indirectamente con lo económico; por otro se hace necesario aprender, inventar, permutar, incorporar nuevas opciones de consumo, de obtención de ingreso".

Las familias con las que trabajamos han sido siempre pobres y poseen justamente ese bagaje cultural que necesitan los otros, bagaje que no es considerado en ellos conocimiento, a pesar de que ante la situación social planteada por Minujín, se revele como tal. Este bagaje se combina con una lectura particular de los requisitos que, de acuerdo con el modelo de consumo, deben cumplirse para lograr al fin "pertenecer". De tal combinación resultan circuitos de intercambio a través de los cuales satisfacer sus necesidades, construidos con los recursos materiales con los que cuentan, pero "copiando" (y reinterpretando) los requisitos simbólicos marcados por el modelo. Tales son las características, por ejemplo, del "bolishopping", una feria de José C. Paz llamada así por gente externa a ese circuito, debido a la precariedad de las instalaciones y el color de piel tanto de los vendedores como de la mayoría de los que compran. Lo mismo sucede con los lugares de videojuegos: son lugares baratos, lo suficientemente parecidos como para "identificarse" con la propuesta del modelo, pero evidentemente construidos con otros recursos. Con el mismo criterio, en estos barrios una cacerola puede suplir a una antena parabólica. Tomando como parte de sus insumos los que proponen (e imponen) la información y la tecnología de última generación, estos sectores reestructuran, reorganizan y crean una red de sostén paralela. Michel de Certeau llamó a este fenómeno "la invención de lo cotidiano".

El impacto del observador externo al recorrer el barrio es grande y al reflexionar sobre este conjunto de situaciones, una primera lectura puede interpretarlas como pobres. Como si estos comportamientos fueran produci-

dos por una inhibición generalizada, tanto de sus capacidades mentales como físicas (imposible de localizar en una función específica), que explicaría el tipo de respuesta construida: una respuesta difusa, pasiva, que se resigna a vivir en la escasez. Sin embargo, si nos animamos a mirar de nuevo y adentrarnos un poco más en su mundo, encontramos que no hay pasividad; hay actividad oculta.

El ocultamiento como estrategia de pertenencia

Siendo esencial para ellos acceder a la condición de "hombre digno", búsqueda tras la cual se ha venido resignando la posibilidad de valerse –al menos abiertamente– de todo aquello útil y significativo en el monte, en el pueblo, en el río, se desarrolla el mecanismo que hemos llamado ocultamiento. Este mecanismo es complejo en sí mismo: requiere ocultar quién se es e intentar, al mismo tiempo, parecerse a lo que se considera el paradigma. Es el mecanismo que permite entender por qué el yerno de la Familia A cuando fue asaltado pidió que se llevaran todo menos las zapatillas. En el monte o en el campo se podía ir "en patas". No aquí, porque la ausencia de calzado pondría en evidencia, más que cualquier otro elemento, la situación de precariedad de la familia. O por qué Gladys C., a pesar de reconocer los beneficios del piso de tierra apisonada combinado con el techo de paja en un clima como el de Santiago, puso en su casita techo de chapa y piso de cemento alisado. El despojo, que no es otro que el que cuenta la larga historia de la dominación, ha incorporado como mecanismo el ocultamiento.

Éste reúne entonces todos aquellos comportamientos tendientes a no dejar ver fuera de la comunidad todo lo que se aleje del estereotipo de "ser" social difundido por los medios, validado y sostenido por la política y el mercado; pero también todos aquellos que apuntan a lograr al menos parecerse a esos modelos, que desde un principio se presentan como imposibles e inalcanzables. El enmascaramiento por ocultación que los adultos utilizan como estrategia de supervivencia ante la cultura urbana que los niega termina siendo reproducido por los chicos en los espacios escolares. Ocultan su identidad porque la situación en que ésta se construye es considerada vergonzante en la propuesta generada por la escuela. El ocultamiento, junto al no reconocimiento de sus saberes, interfiere directamente con cualquier propuesta didáctica. No se produce sólo un extrañamiento ante "la cultura escolar". Esta situación enmarca una forma de comportamiento; el extrañamiento surge de no encontrar en la propuesta escolar significatividad ni referencia a su contexto de vida[24]. Existe un largo aprendizaje, producto de una larga historia, el cual prescribe que cuando el otro se convierte en un adversario poderoso y destructivo, la mejor estrategia no es el enfrentamiento abierto; porque el silencio entendido como estrategia permite reducir los momentos de fracaso.

Esto mismo sucede entre sus pares y progenitores, cuando –ya inmersos en el ámbito social– prefieren callar lo que de hecho hacen cotidianamente para lograr sobrevivir. A esa gran capacidad de hacer, de organizarse, de resolver problemas que a diario demuestran y ejercen, la acompaña en contrapartida una imposibilidad equivalente de comunicar lo que se hace, ese modo de organizarse para dar una respuesta eficaz a una necesidad. Tan importante como hacer es ocultar lo que se hace. Por eso atribuimos al ocultamiento esos silencios tan recurrentes en las primeras entrevistas, esa sensación de vacío e inacción que invade al observador desprevenido y prejuicioso. A partir de aquí, podrían redefinirse las metas de cualquier plan de desarrollo o asistencia social: allí donde el Estado dice "generar organizaciones de base", debería decir "detectar organizaciones comunitarias". Allí donde los currículos dicen "desarrollar herramientas para poder insertarse en el mercado laboral", deberían decir "reconocer las herramientas de las que disponen para incorporarlas al mercado laboral". Mientras ese camino no sea recorrido, esta población sólo cuenta con el ocultamiento, estrategia que por cierto resuelve la supervivencia, aunque no logra su cometido: parecerse para pertenecer.

Creencias espirituales y apariciones

Historias de duendes, lobizones, luces malas, almas que vagan en pena, animales que son demonios. Partes de un todo que suma otras historias. Racionalidad y magia se entrecruzan; el cómputo y la fantasía. Puntos de partida:

24. En una feria escolar sobre Ciencias Sociales, en una escuela pública ubicada en el centro de San Miguel (a la que, sin embargo, acuden niños de barrios alejados, resultando la composición social del alumnado fundamentalmente población criolla con escasos recursos económicos), el mensaje transmitido por las exposiciones se puede sintetizar de la siguiente forma: el país fue hecho por migrantes extranjeros. Los indios y criollos existen como elemento del pasado, del cual se rescatan juegos y costumbres ya en desuso. Todas las imágenes que estos niños muestran como ilustración de las máximas sanmartinianas –tomadas como sistema universal de valores– destacan niños rubios, siendo que todos ellos (a lo sumo tres se diferencian) son morochos. El mensaje es claro, ellos están fuera, no sólo del presente, sino también de la construcción histórica de la Nación.

la construcción de relatos también significa la reconstrucción de la vida. Conceptos que pertenecen, según la cosmovisión occidental, al mundo del mito y la leyenda; trozos de civilizaciones extinguidas y/o primitivas. En realidad, ayudan a participar sin temor de la tan convulsionada existencia colectiva, plagada de fenómenos que de otro modo serían incomprensibles, porque están fuera de cualquier racionalidad. Una alumna de octavo de EGB relaciona almas en pena con desaparecidos y duendes malvados con represores: ¿hay un ejemplo más claro de irracionalidad que el del secuestro y la desaparición sistemática de personas?, ¿hay un mejor modo de explicarlos? Al igual que en todo grupo social con una historia cultural compleja, el plano de las "creencias" nutre significativamente el bagaje de historias contadas de generación en generación en estas comunidades. El desafío es poder escuchar y apreciar esas historias y esos personajes, sin vaciarlos de contenido, sin aislarlos de ese marco que los contiene y explica. Intentamos entonces transmitir toda esa riqueza, sin olvidar presentar los conflictos y procesos a los que aluden, reconstruyéndolos desde el punto de vista de su propia cultura.

Las creencias en seres sobrenaturales con poder sobre la vida de los hombres son una constante en casi todos los pueblos. La particularidad que asumen tales seres en estos grupos tiene que ver con la línea que los separa de lo humano: es bastante confusa y contradictoria. Más bien, se refieren a estados por los que alguna persona pasa temporalmente (el lobizón, por ejemplo) o alcanza definitivamente luego de su muerte (la capacidad milagrosa del Gauchito Gil es un caso). Suponen, además, un carácter conflictivo y cambiante con respecto a lo que puede identificarse con el bien y con el mal. No hay demarcaciones claras y rotundas, porque estos sistemas se instalan en una realidad donde las líneas divisorias entre lo correcto y lo incorrecto, lo legal y lo ilegal, se mueven permanentemente. Las representaciones y valores se resignifican constantemente para comprender y asir una realidad que cambia, pero nunca los incluye.

Por eso, también aquí, necesitan discriminar lo propio que deben dejar atrás y lo nuevo, aquello de lo cual deben apropiarse para sobrevivir y pertenecer. Marcan una vez más la diferencia entre sus lugares de origen y el conurbano bonaerense, su lugar de residencia actual. "Esas cosas pasan en el campo, no en la ciudad. Aquí hay mucha gente", comentan. Sin embargo, excepcionalmente se registran apariciones como éstas en las zonas más descampadas del área metropolitana. Se confirma así la existencia de estos seres –también de sus poderes– y, al mismo tiempo, su capacidad de operar como explicación de fenómenos a los cuales se enfrentan ("los desaparecidos son

ánimas en pena") y como mecanismo para organizar la vida cotidiana o mantener vigentes instituciones normativas de la vida social (tal el caso de la Llorona, que se lleva los chicos que los padres no cuidan o no bautizan; o del Pombero, que se lleva a las jóvenes que andan solas tarde por la noche). Nuevamente entre los adultos, se desdibujan los límites y pierden sentido las explicaciones de los fenómenos; no entre los niños. "Seño no escribas en el aire. –¿Por qué? –¿Porque si escribís en el aire viene el diablo y te mata. –Quién te dijo eso? –Mi papá."[25] "Mi papá era policía en el campo, él me contaba muchas cosas que veía en sus recorridos nocturnos. Después yo crecí, me hice maestra y sé que esas cosas que se dicen por ahí, en el campo, son mitos y leyendas. Menos las que me contaba mi papá, ésas eran reales, porque él las vio."[26]

Los más pequeños no manifiestan temor a estas cuestiones. Son naturales, se las dijo el papá. Tienen muy claro a qué cosas les tienen miedo y no es a éstas. Incluso las dibujan y relatan conversaciones que llegan a mantener con estos seres en las ocasiones en que sus padres no los están vigilando. Gonzalo cuenta que en un tronco caído de la casa de su vecino, él vio varias veces al Pomberito, y en más de una ocasión lo enfrentó con piedras, "me subí a un árbol de mi casa y de ahí le di y se tuvo que meter para adentro", y en otras, hasta se animó a hacerle preguntas "qué hace y a quién cuida, eso... no mucho porque se enoja sino"[27]. Lo describe con lujo de detalles, siempre igual, nunca se equivoca; también lo dibuja: pantalón rojo, saco, camisa, un gorro roto, barba larga, no muy viejo.

Las madres también tuvieron su oportunidad para contar estas historias en una reunión y la supieron aprovechar con entusiasmo y compromiso. No son muchas las ocasiones en que se las escucha hablar sobre estas cuestiones con respeto: ellas no hablaron ni de monstruos ni de brujas; nombraron al Pombero varias veces y a la Llorona también en varias ocasiones. La mamá de Claudio –que comenzó la experiencia con bastantes reparos respecto de las observadoras– contó entusiasmada que cuando su hijo mayor era chiquito, ella había ido a Tucumán a visitar a la familia de su marido y ahí contaban que a los chicos que no eran bautizados se los llevaba la Llorona. Entonces ellos lo bautizaron, "pero a los apurones, medio así nomás, el agua no estaba

25. En Registros de campo, 2000.
26. Ibídem.
27. Ibídem.

bendita, nada, fue como por las dudas, pero no pudimos hacer un bautismo bien hecho". Entonces estaba con miedo, y una noche, cuando volvía a la casa de su suegra, que era en el campo, "iba así agarrándolo al chico y caminaba rápido y me parecía que no llegaba más, porque escuchaba ese silbido, que no hay que contestar [y todas decían, "no, no hay que contestarlo porque si no te lleva"] "y caminaba y caminaba y lo abrazaba al bebé y me daba tanto miedo que me parecía que no llegaba nunca a la casa, que yo caminaba y la casa seguía allá lejos". La mamá de Santiago, un niño para el que la emoción y los afectos son la llave del aprendizaje, cuenta que en la casa de unos vecinos vive el Pombero, que está ahí siempre, en un árbol y ella escucha el silbido a veces y ya sabe que viene de ahí, del árbol, porque vive ahí y está siempre. Que ella sabe que está, aunque no lo vio, pero sabe, sobre todo por el silbido[28].

Estas creencias, como todo sistema de creencias, ayudan a quienes las construyen a comprender su entorno y ordenar su vida social; expresan valores e impresiones, puntos de vista, principios de acción, que ayudan a comprender el sentido de los acontecimientos históricos y al mismo tiempo captar las regularidades en los ciclos vitales a los que las personas estamos sometidas. Los ritos de veneración a la Pachamama se relacionan con el comienzo de los ciclos productivos. No tienen por lo tanto una fecha fija común a todas las regiones en donde se los practica, tampoco una misma forma. Dependen de los tiempos y características que estos ciclos adquieren en cada región. Se repite sin embargo el sentido de las ceremonias y su importancia para las comunidades; incluyen tratamientos sanadores y preventivos de daños o enfermedades que se dirigen a la salud de la tierra y de las personas al mismo tiempo.

Tengamos presente estas concepciones de lo espiritual y la religiosidad y pongamos frente a ellas las poderosas instituciones religiosas vinculadas al cristianismo, que son las religiones oficiales de nuestras naciones. Recordemos cómo se han establecido históricamente los vínculos entre poder y religión en los procesos de colonización de América latina, y el rol que han jugado en la devastación simbólica y física de las culturas precolombinas las iglesias cristianas. Sumemos a estas cuestiones los datos que descubren la altísima complejidad de las prácticas culturales de estas comunidades en cuanto a los aspectos religiosos y los niveles de sincretismo alcanzados entre ellas y el cristianismo. Imaginemos entonces el nivel de conflictividad no sólo potencial sino efectivo que tiene la religión como sistema simbólico a la hora de explicar y definir roles o modalidades de acción e intervención en los procesos históricos actuales. Caminando por estos barrios, se observa una gran cantidad de iglesias de diferentes cultos, que conviven con centros tradicionalistas donde se celebran, por ejemplo, los milagros del Gauchito Gil o los dones de la Difunta Correa. Visitando a estas familias se confirman además los conflictos que surgen al respecto, dividiendo aguas, incluso en el seno de un mismo grupo familiar; y, como veremos en el siguiente apartado, las dificultades no se limitan al plano de lo espiritual, sino que tienen consecuencias en aspectos tan claves como la salud, la vida y la muerte de las personas.

28. Todas las citas de este párrafo son comentarios recogidos en el transcurso de una reunión de padres y maestros durante la implementación didáctica de 2000. En Registros de campo, 2000.

Significado de la salud y prácticas que promueve

La cuestión de la salud y la importancia dada al "estar sano" es esencial y esto se comprueba una y otra vez al hablar de necesidades no satisfechas o del rol del Estado, cuyo retiro no sólo genera incertidumbre sino también reclamos. Es en las prestaciones sanitarias donde visualizan mayores dificultades y se hace más difusa la presencia del Estado. Sin dejar de remarcar que éste debe proveer la atención médica, sostienen con gran vigor sus prácticas más tradicionales. En la prevención de las enfermedades y en las curas sencillas, así como en los problemas del embarazo o la atención de los partos y los bebés, combinan como solución los conocimientos que traen de medicina casera con la atención médica oficial. Esta coexistencia de ambos paradigmas curativos no deja de ser conflictiva, dado que toda cura está apoyada en una creencia; y en este plano comienza la disputa. Existe, a pesar de ello, una gran cantidad de alternativas relativas a curas de palabras, combinaciones domésticas de infusiones, tratamientos con yuyos de sus lugares de origen y bebidas o preparados de ingestión preventiva: "En invierno los chicos toman ruda con caña, para prevenir el resfrío" (práctica confirmada en casi todas las experiencias didácticas, por varios alumnos). "Yo fui a lo de mi abuela que sabe tirar el cuerito y ella también me dijo que tomara el tecito de yuyos que ella me prepara y comiera sólo galletitas de agua" (muchos niños y una de las maestras confirman que es una práctica cotidiana curar el empacho de palabra). "Mi hermanito estaba 'ojeao', por eso lloraba todo el día, pero ya lo curó una tía mía que

vive en la otra cuadra." "La miel con limón te cura la panza, a mí siempre me da mi mamá."

Durante el transcurso de la experiencia en el Jardín A, la institución invitó a un grupo de indígenas tobas. En el encuentro con las familias del grupo experimental, contaron un ceremonial de entierro de la placenta y algunas prácticas vinculadas al amamantamiento, que muchas madres conocían y reconocieron –recién en esa instancia– practicar[29]. Con respecto a este tema –central para esta comunidad y también en el discurso de la cultura dominante–[30], es ilustrativo profundizar el caso de la Familia B. Si bien en todas las familias entrevistadas se pueden registrar historias similares en lo relativo al sufrimiento que se padece, esta reúne a cuatro generaciones que pudieron conservar y enriquecer su bagaje de conocimientos sobre el modo de vivir sanos, tanto por el desarrollo de sus prácticas, como por la vinculación con otras diferentes. A pesar de ello, han terminado en una situación desesperante, causada por el imperativo de ocultar esos conocimientos ante la soberbia y el autoritarismo con que, en la mayoría de los casos, los modelos médicos y sanitarios juzgan y prejuzgan el paradigma curativo en estas culturas.

Familia B

Está compuesta por Angélica, la abuela (único miembro que vive a unos pocos metros de la casa principal), Julia, la hija; Mirta, una nieta (hay seis nietos más) y Walter y Nora, los bisnietos. La familia es quechua, aunque esta parte de su identidad es permanentemente negada. Se la niegan a sí mismos y al entrevistador; pero después de varias visitas y del lazo afectivo que se produjo con la familia, se animaron a contar su origen junto con experiencias referidas al tema de la enfermedad y de los mecanismos que ponen en acción para sobrellevar el problema. Los relatos se han dividido en tres partes: lo que sucede; cómo lo solucionan; el lugar al que quedan relegados los conocimientos provenientes de sus raíces.

29. Registros del Jardín A de José C. Paz, durante la experiencia piloto.
30. Una de las principales variables consideradas para construir el índice de calidad de vida es el de la esperanza de vida, cuyo crecimiento es explicado por los modelos dominantes gracias a los avances de la medicina preventiva convencional.

1. Lo que sucede

Cuando la observadora llegó a la casa, Julia y Mirta revisaban una serie de formularios médicos. Mirta dijo que estaba confundida y pidió que le leyera una de las recetas. La próxima vez, decide, va a ir al hospital con su hermana, que sabe leer. Cuenta que no pudo hacerse los estudios en la Fundación de Genética Humana, porque eran arancelados y la derivaron al Hospital Rivadavia, pero no consigue el dinero para el viaje. También comenta que el ginecólogo no la atendió bien, que no le importaron sus problemas, que parecía no escucharla y se limitaba a asentir con la cabeza, que ni siquiera la hizo sentar cuando estaba en el consultorio. Dice Julia que "nunca la pasaron tan mal como ahora". También Mirta dice que se siente muy mal y que "a veces no aguanto ni a mi hijo". Se lamenta la madre: "Nadie me comprende, yo no puedo con todo esto. Si no fuera por las chiquitas, yo tendría que estar muerta... Yo de lo mío estoy cada vez peor [se refiere a sus problemas de salud]. Pero, ¿a qué voy a ir al médico, si no tengo ni para los remedios? Julia necesita hacer una dieta, pero no puede gastar en ese tipo de alimentos y, además, a los otros miembros de la familia "les daría ganas". Ellos comen casi todos los días guiso.

Mirta, preocupada, comenta que "por suerte en el hospital me atienden al nene. Pero a veces no puedo llevarlo porque no tengo la plata para el colectivo". A lo que Julia agrega que "para los remedios, tuve que usar $48 de la cooperadora [de la escuela]. No sé cómo voy a devolverlos". Walter necesita usar plantillas ortopédicas hace cuatro meses, pero no disponen del dinero necesario para comprarlas, a pesar de que no es una suma importante. El papá del nene no se hace cargo de la situación y Mirta refiere diversas agresiones de su parte. Se queja porque a veces no tiene dinero "ni para comprarle carne o pañales al nene". Tampoco puede comprarle los medicamentos que necesita para su problema de oídos y muchas noches tiene que dejarlo llorar, sin poder aliviarlo. Nora también necesita realizarse estudios médicos por su problema de asma, pero tampoco es posible debido a las limitaciones económicas. En la última consulta ginecológica que realizó, Mirta fue "reprendida" por la doctora a causa de su nuevo embarazo. Dice haberse sentido muy mal porque reconoce que la doctora "tiene razón". Cuenta que se puso a llorar en el consultorio médico. La ginecóloga le indicó que fuese a hablar con la asistente social del hospital para que le resolviera su problema económico y pudiera hacerse los estudios. Cuando llegó a la oficina de la asistente, ésta le dijo que, sin un comprobante de la doctora, no se podía iniciar ningún trámite y cuando volvió al consultorio, la doctora ya no estaba allí.

2. Cómo lo solucionan

Si bien tratan de conseguir ayuda "oficial", como todas las demás familias, las trabas para que esas ayudas se efectivicen son tantas, que debe optarse por otra solución. En este caso, aunque a primera vista parezca extraño o absurdo, la respuesta se ha encontrado en la religión evangelista[31]. Visualizar la enfermedad como un castigo y la posible curación como una "sanación espiritual", a la que se llega al reparar los pecados o faltas cometidas, aparece como una explicación satisfactoria frente al constante riesgo sanitario en que se encuentra esta familia, la cual aplaca la impotencia real que implica la carencia de recursos materiales para resolver el problema con la "potencia" de la fe. De este modo, se reduce al plano individual la solución del problema, lo cual tiene un doble efecto. Por un lado contribuye a la desintegración de las creencias y saberes culturales que apelan a un alto grado de cohesión grupal dado por las creencias tradicionales, siendo así funcionales al sistema. Por otro, aparecen como funcionales a la gente, en el marco de una situación desesperada: no soluciona el sufrimiento, pero lo ubica dentro de una racionalidad que justifica la permanencia de ese dolor; se sufre porque se es pecador.

Julia es la única que concurre a la iglesia periódicamente. A veces lleva a sus hijas menores, porque, según dice, confía en "que aprendan la fe en el Señor". Sostiene que con la oración puede suplir la dieta alimentaria sugerida por el médico: "Aunque no pueda comer eso, la oración es lo que más te cura". Refiere que el padre de Sandra –su hija más chica– quiso bautizarla y que, a la semana de haberlo hecho, la nena estuvo internada en estado grave. Ella interpreta que "ese fue un castigo del Señor", ya que "quien se aparte de su camino no puede terminar bien" y vuelve a decir que está enferma por "falta de fe". Luego vuelve a su historia personal: "Si yo hubiera tenido la fe que tendría que tener, no me hubiera pasado esto [su enfermedad]. Yo siempre les digo a mis hijas que se pongan en manos de Dios. (...) Cuando estoy enferma no tomo nada, ninguno de los yuyos de los quichuas, porque está escrito que

31. Hay familias que recurren a creencias de otra índole, tales como espiritistas o Umbanda, catalogadas como "sectas" por el Estado argentino; sin embargo, al hacer un análisis histórico de la evolución de los sistemas de creencias explícitos, damos cuenta del hecho que, en definitiva, toda religión fue antes una secta. En la medida en que cada creencia o religión se encuentra más cerca de lo avalado por el *statu quo*, serán más aceptados socialmente sus preceptos y prácticas.

no se debe". (Se refiere al Evangelio.) "Si queremos ir con Dios, hay que hacerlo así. Anoche me la pasé toda la noche muy descompuesta. Estuve todo el tiempo de rodillas al lado de la cama, orando." Julia afirma "estar muy mal" por todo lo que están pasando. Invita a la observadora a entrar a la casa y, ya en el interior, sin ninguna de sus hijas presentes, comienza a llorar y a decir que "el Diablo ha ganado su casa y sus hijos". Luego la observadora se dirige a la casa de Angélica, quien le dice: "Voy a llevar la palabra de Dios... Yo estuve más de treinta años sin ir a Santiago, pero cuando caí enferma, que estuve grave y me curé, encontré también el camino de Dios y sentí como un mandato de volver allá. Hace diez años que volví. Quería llevar la palabra de Dios y formar a alguien para que predicara allá. Creo que allá me necesitan más que acá. Yo consigo muchas cosas para llevar allá, comida, ropa..." El diálogo que sigue, reproduce las contradicciones y rupturas que aparecen con la fe así concebida:

> Observadora: ¿En qué cosas cree el quechua? ¿Cómo es su religión?
> Angélica: (Parece no comprender.) No, ellos no tienen religión...
> O: Pero, ¿usted conoce algunas de sus creencias?
> A: Sí, pero eso no es religión, la de los quechuas no es religión... yo no conozco muy bien, porque no creo en eso... Pero ellos creen en la Virgen... Tienen santos con cabeza y sin cabeza... pero yo no sé.[32]

3. El lugar de los conocimientos que provienen de sus raíces.

Julia tampoco tiene conocimientos específicos sobre la religión de los quechuas. Sólo refiere que "tienen muchos santos y muchas cosas en las que creen", pero dice que ella solamente escuchó algo de sus abuelos. Remarca sin embargo que no le prestó atención al tema porque "no cree en esas cosas". Atribuye al pueblo Quechua el origen de algunas divinidades de la Iglesia católica. Fue necesario insistir para obtener referencias de esos saberes. No surgían en el relato espontáneo. A medida que transcurrieron las visitas, Julia contó que había interrogado a algunos miembros de su familia para dar datos al respecto, ya que la observadora se mostraba interesada en el tema. Entonces cuenta: "Yo aprendí mucho de los quechuas: a hablar, a cocinar, a hilar. Pero en quechua hablo solamente cuando me encuentro con mi familia. A ve-

32. Fragmento extraído de los Registros de campo, 2000.

ces les enseño algunas palabras a mis hijas. Esa colcha la hizo mi mamá hace quince años. Yo sabía hacerlo, pero acá nunca lo hice. No les enseñé tampoco a las chicas. Nunca les enseñé a las chicas nada de lo que aprendí allá. ¿Habré hecho mal...? (...) Me hizo bien ver a mi papá cuando estuve enferma. Él me da sabiduría, porque ya pasó varias operaciones. Mi papá vuelve cada tanto a Santiago. Allá tiene la casa y algunos animales. Yo nunca volví". Y al fin reconoce: "Cuando me encuentro con mis tías hablo el quechua. Nos gusta hablarlo. Todos nos miran con cara rara". Julia mencionó varias veces un libro de "traducción del quechua" que iba a pedirles a sus familiares especialmente para mostrármelo.

Con Angélica, la conversación sobre Santiago se llena de matices y recuerdos: "Cuando vuelvo a Santiago me dicen que yo soy más santiagueña que ellos, porque siempre les digo que hay que tratar de mantener las cosas de uno. Yo siempre traté de mantener mis cosas, mis creencias, entonces voy allá y revuelvo la tierra. Yo creo que si dejamos nuestras costumbres, vienen los de atrás, nos atropellan y no nos queda nada". Entonces la entrevistadora pregunta respecto a la lengua quechua, frente a lo cual Angélica responde que: "Allá quedan solamente unas pocas viejas que hablan quechua. Después hablan todos castellano. (...) Ahora en Santiago había alemanes y franceses aprendiendo el quechua... De acá el único bueno en quechua es Sixto Pallavecino".

Angélica posee un conjunto típico de valores que sostener: la decencia, el respeto, decir la verdad. En algunos casos, esos valores son identificados como distintivos del grupo de pertenencia: "Respetan porque son provincianos". Tal identificación de respeto y honestidad con el lugar de origen posee una connotación ambigua: si bien considera que la "decencia" es sinónimo de virtud y de "buena gente", a la vez tienen la certeza de que "acá [por Buenos Aires] para tener éxito hay que ser un poco más vivo". Esta valoración de las costumbres y el estilo de vida propio de sus lugares de origen choca con las posibilidades de éxito que les brindan en el conurbano, pues aquí no son recursos plausibles para encontrar una solución a los problemas más urgentes. En el contexto en que viven, la precariedad permanente en la asistencia médica los empuja a un enfrentamiento constante con la muerte por falta de atención o medicamentos. Es plausible, palpable el peligro y la inseguridad. Quien enferme gravemente estará "condenado". Asimismo, es necesario aceptar que se sufrirán dolores y limitaciones físicas insalvables en caso de caer enfermo, con lo cual también se debe estar preparado para ver sufrir a los hijos. Con angustia y resignación, Mirta cuenta de su hijo Walter: "Lo tuve que ver llorar toda la noche por el dolor de oídos y no pude hacer nada". En los centros asistenciales deben soportar cualquier humillación para ser atendidos, desde una espera durante horas hasta el sometimiento al juicio ético-moral del médico. Esta situación, que tiene su raíz en factores estructurales del sistema médico-sanitario y de la condición económica en que viven, podría no ser tan atroz para un grupo familiar que posee un saber alternativo. Sin embargo, el ocultamiento de su identidad los lleva a buscar otra vía de escape. La iglesia evangélica aparece como la solución adaptativa más coherente en el nivel de las creencias: sus propuestas de curación, lejos de necesitar dinero, necesitan fe. Pero esta situación se revela a la vez muy lejana con respecto a las necesidades orgánicas. El cuerpo sufre. La pregunta resuena: ¿por qué poseyendo una creencia que se asienta en la unidad y armonía entre cuerpo, espíritu y contexto de subsistencia, como la que sostiene la cultura quechua, terminan en una postura que fragmenta en pedazos las partes, donde la única que cuenta es el espíritu?

El ocultamiento y la exclusión hicieron la primera parte de la tarea. Luego sólo quedaba encontrar una creencia que vehiculizara una nueva forma de "ser en el mundo", sin que se viva como una carencia total. Si bien las mujeres de la Familia B sufren la carencia, la resignifican a través de una religión que les dice que así debe ser. La antinomia pecado y gracia divina expresa una dialéctica particular. No se puede aspirar a ser santo sino se es pecador y la prueba de que se es pecador está en el dolor. Sufrirlo dignamente lleva a la purificación. También resulta interesante constatar que aquello que la religión católica resolvió en muchos casos produciendo un sincretismo entre la cosmovisión del grupo y la propia, sin prohibir el medicamento ni la medicina natural, en las religiones llamadas evangélicas implica una ruptura mucho mayor (el abandono total de sus costumbres), por lo que pueden incluso llegar a desarticular la estructura solidaria de las familias, en tanto quien no cree se transforma en una persona con la cual no se puede tener contacto, ni intercambiar soluciones, pues la única aceptada reside en la fe ciega en Dios.

Julia advierte que dentro del catolicismo se "atiende mejor al cuerpo", sin embargo no cambia de religión. La desesperación y la necesidad de contención no sólo abre la posibilidad de ingreso a esta nueva cosmovisión, sino que permite la permanencia en ella: es más importante no quedar sólo que obtener un medicamento. Por eso consideramos que le es funcional. En su caso es claro que, si bien habla constantemente de la desesperación a la que la conducen las necesidades económicas, existe un conflicto más profundo: cómo sobrevivir

afectivamente frente a esa situación[33]. En esta familia, las hijas y nietas son las más perjudicadas por los conflictos de pertenencia que genera esta incompatibilidad de creencias: Julia no les ha transmitido sus raíces quechuas y las hijas no aceptan su nueva religión, con lo cual, la tercera y cuarta generación crecen dentro de un "vacío" espiritual y religioso, que hace evidente la desarticulación social impuesta por el ocultamiento, consecuencia a su vez de la exclusión.

El que venimos relatando es un caso extremo. En otras familias que no practican esa fe, es mucho más común encontrar un conjunto de soluciones alternativas que se entremezclan con los mandatos de la medicina alopática. Transitando un largo y conflictivo camino, se han logrado soluciones sincréticas importantes, pero también se ha perdido gran cantidad de información adaptativa. Por ejemplo cómo atender un parto, ya que se censura el que un niño nazca en la casa, pero tampoco logran esa atención en el hospital, por motivos que van desde la falta de camas, hasta la imposibilidad de llegar por la carencia de dinero o porque los caminos se encuentran intransitables.

Si se dejan a un lado estas soluciones individuales y se enfoca el problema analizando la situación de la "medicina oficial" y su estructura asistencial, cuya utilización genera tantas dificultades, la atención médico-sanitaria se dibuja como un servicio altamente conflictivo, de difícil acceso y completamente deficitario. Conforman esta estructura las salitas de atención médica barriales, los hospitales zonales y los de alcance nacional de alta complejidad. Se divide en atención médica primaria, secundaria y terciaria, pero en la práctica casi nunca sucede así. Las salitas funcionan como un servicio de consultorios externos, donde se mezclan especialidades con medicina generalista, bajo una privatización encubierta de los servicios. A ellas concurren sólo en caso de emergencia dado que no están de acuerdo ni con la atención que reciben ni con el precio: "Siempre nos cobran y el hospital es gratis"[34]. Por este motivo viajan como mínimo a San Miguel o al Hospital Posadas (en Haedo). Para cosas específicas de los niños van a los hospitales pediátricos de la Capital Federal. En la elección del camino a seguir no debiera descartarse la cuestión del "derecho a atención gratuita", dado que el gasto del colectivo es más que suficiente para atenderse en las salitas y, sin embargo, se elige el hospital. Considerando que por lo general evitan los viajes que no pueden hacerse a pie porque el colectivo es caro y habiendo una opción cercana la descartan, puede afirmarse que la salud es un tema prioritario y costoso. Este alto costo genera una situación de permanente angustia y dolor frente a la enfermedad de los seres queridos y, al mismo tiempo, una constante incertidumbre sobre las posibilidades de ofrecer una vida digna a los hijos y familiares cercanos.

33. Hemos constatado en otras situaciones que esta segunda necesidad, la afectiva, se transforma para el necesitado en la primera prioridad: más que el alimento o las medicinas, es necesario ser reconocido. Al respecto, doña María, del Barrio Emaús, nos decía que al repartir las cajas de la tercera edad entre los ancianos del barrio, su tarea principal era escucharlos. Ellos la esperaban para hablar porque se sentían muy solos.

34. Cabe aclarar que, en la actualidad, sólo es gratis para los residentes en el municipio donde se encuentra el hospital.

Para concluir es interesante comparar lo que sucede con los llamados "saberes curativos tradicionales"[35] en la relación de estas familias con los organismos sanitarios del Estado y lo que plantean a nivel macro agencias internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El resultado de esta comparación es el siguiente: si bien en la escala global se reconoce el poder curativo de muchos de los yuyos que estas comunidades utilizan tradicionalmente[36] y de los mecanismos que han creado a tales fines, en la escala local –el aquí y ahora de estas familias– la medicina "oficial" con la que están cotidianamente en contacto rechaza estas opciones, negándoles validez y fundamentos científicos.

El alimento y la subsistencia

Todo ser vivo necesita cubrir tres funciones vitales para poder subsistir: reproducción, protección y alimentación. Una de las características de los organismos sociales (y el ser humano como especie es un organismo social) es

35. Categoría utilizada por diversos organismos internacionales; véase BM 1991 A y B y BID s/f, sobre desarrollo sustentable de comunidades indígenas en Latinoamérica. También en Schwartz y Deruyttere, 1996.

36. Son por demás conocidas las gestiones de los grandes laboratorios multinacionales para patentar el uso medicinal de ciertas plantas de regiones tropicales y subtropicales, aunque no son tan difundidos los conflictos "por la propiedad del conocimiento" de los usos y las características de esas plantas (actualmente en poder de las pequeñas poblaciones indígenas de la zona), ni las intervenciones de los bancos de desarrollo –como el BID y el BM– para paliar estos conflictos. Tales intervenciones consisten en programas de intercambio económico y protección de los conocimientos tradicionales, cuyo fin es garantizar su transmisión oral y su registro científico al menor costo posible, claro está, para laboratorios y Estados nacionales.

realizar estas funciones en interrelación con otros organismos. Pero a diferencia de otras especies, el hombre agrega a esta característica la impronta cultural. Esta particularidad hace que el tema de la alimentación se torne doblemente importante: es una función vital y en el ser humano está totalmente mediada por la cultura. En este sentido podemos afirmar que el primer trabajo del hombre como ser social fue el de proveerse protección; el segundo y simultáneo, el de proveerse alimento. Como ya hemos planteado, al hablar de "trabajo" nos referimos a la relación transformadora del hombre con su medio", entendiendo por "conocimiento" el producto intersubjetivo y simbólico[37] de esa relación. Proveerse alimento es trabajar; por lo cual alimentarse es una forma de conocer el mundo que nos rodea en cuanto a lo que ofrece (es necesario distinguir recursos y funciones) y en cuanto al desarrollo de nuestras capacidades cognoscitivas fundamentales para transformar ese mundo (se debe trabajar para conseguir el alimento). La alimentación es entonces un proceso crucial en la evolución filogenética y ontogenética del ser humano, que ha estado y está asociado a pautas culturales.

A su vez, el avance de la tecnología incorporada a la cocina ha creado diferencias que, antes marcadas por regiones, hoy es posible hallar entre vecinos. Además, la comida ha dejado de estar directamente asociada a la necesidad de nutrición. Los alimentos se han convertido en objeto de deseo, independientemente de las necesidades del organismo; han adquirido una significación social que no guarda relación con su valor nutritivo. La imagen que el individuo tiene de sí mismo está estrechamente relacionada con los alimentos que consume. Dicho fenómeno se expresa en estas comunidades con una fuerte tensión: mientras la información obtenida a través de los medios indica que lo que se debe comer-consumir resulta inalcanzable, el hambre nunca se detiene ni decrece. Estudios desarrollados respecto a la formación de hábitos alimentarios señalan que la imagen que las personas tienen de los alimentos comprende una serie de características que no guardan relación con las percibidas sensorialmente (como gusto o consistencia) ni con sus valores nutritivos[38], sino con las significaciones sociales que acompañan su consumo. Tales estudios recalcan la influencia de los padres y las personas de confianza,

37. El carácter simbólico y subjetivo del conocimiento no indica que sea siempre intelectual y abstracto, sino que es una construcción cultural-social.
38. Véase Colombo, y Díaz Sáenz, 1974; FAO, 1996, entre otros.

como los maestros, en la posibilidad de que los niños se animen a incorporar nuevos alimentos, actitud a la que son poco propensos.

En los casos que nos ocupan, el cambio de hábito alimenticio se plantea de modo compulsivo y es construido sobre parámetros culturales considerados vergonzantes. Surge de la combinación del cambio de hábitat, la falta de dinero, la imposición de alimentos que supone el tipo de asistencialismo desarrollado en el barrio, el desprestigio social que significa acudir al comedor escolar, recolectar desperdicios o preparar las comidas del campo. Resolver el problema de la comida se transforma, en este escenario, en una situación altamente complicada y conflictiva; es indispensable aprovechar lo que reciben en las bolsas otorgadas por planes asistenciales, aunque muchas veces no conocen las propiedades ni los modos de cocción de esos alimentos. En ocasiones recurrentes, no cuentan con el dinero mínimo para el gas o los insumos complementarios de aquello que se les entrega; y deben reciclar y multiplicar raciones mínimas para abastecer a un número creciente de personas. Por otra parte, se alude constantemente a elementos que usaban y obtenían en sus lugares de origen y aquí no consiguen, muchos de los cuales son productos que extraían del monte. En contrapartida, no pueden suplirlos por el consumo de lo que sí hay, generándose una total falta de autonomía para obtener un elemento tan vital como el alimento. La obtención de alimentos es una prioridad porque se vincula a las necesidades concretas de nutrición, ésas que se han distanciado tanto en los últimos años del acto de comer; porque es necesario traspasar una barrera que se hace inalcanzable para lograr consumir aquello que aparece desde los medios como "el modelo a seguir"; y porque el conjunto de "tradiciones culinarias" que impregnan su cultura, otorgando significatividad a la comida, es muy grande. Son muchas las cosas que "se aprenden" a través de la comida y de su preparación en la organización familiar y, a pesar de la escasez de recursos, se intenta que por lo menos una comida se haga en casa.

Ahorro y obtención de energía

En las entrevistas, el tema de la comida aparece como un signo claro de pertenencia a una determinada región ("éste es un guiso de mano santiagueña" o "allá comen locro, guiso, esas cosas") o a un determinado estándar social ("comemos normal, milanesas, papas fritas, normal"). Existe a la vez una gran diversidad de ingredientes o preparaciones típicas de sus lugares de origen, que en algunas ocasiones los chicos y en otras las madres reconocen como propias,

ya incorporadas a su dieta familiar. Por otra parte, la actitud de las niñas al jugar "a la comidita" en el Jardín revela que es un tema tratado con mucho cuidado y de gran importancia en la comunicación familiar. Todas las actividades desarrolladas con los niños durante la puesta en práctica de la experiencia didáctica, vinculadas a la alimentación, tuvieron un gran éxito entre ellos y también entre sus familias, que acercaban comentarios positivos a la maestra. Ese conjunto de saberes y prácticas no constituye un recurso abandonado, sólo que perdió vigencia en el contexto actual: al hablar de ellos se hace con añoranza por lo que fue, pero con la claridad de que "acá esas cosas no se comen, no hay, acá se come normal". "Allá en Santiago hay muchas plantas comestibles, como la algarroba blanca y la algarroba negra, el chañar y siete especies de tuna. Hay también un pájaro grande, que pone unos huevos grandes. Yo me crié comiendo eso. También hay un cardón que da una flor violeta, como esa que hay acá, que es tan cara en las florerías ¿cómo se llama? ...ah sí orquídea! Además se comía mucho a base de maíz. Se hacía mazamorra, se hacía locro. Cuando voy allá cocino todo eso. Pero acá cocino diferente, la verdad no sé por qué"[39].

Entre los más jóvenes y los adolescentes, existe un rechazo más marcado respecto a las comidas que provienen de los lugares de origen de los padres o abuelos, inducido por una combinación de lo que proponen/imponen los medios de comunicación y el conflicto generacional. "Va a cumplir los 15, pero quiere un lunch. –Usted debe hacer muy bien el locro, ¿por qué no hacen eso? –Ella no quiere, le da vergüenza". A esta vergüenza se suma la de la "bolsa de la gobernación" cuyo contenido está lejos de cubrir lo necesario para alimentarse de la forma acostumbrada en sus provincias, pero también está lejos de las recomendaciones publicitarias. Se convierte así en la más impersonal de las entregas. En lo que no tiene pertenencia. En lo que evidencia de manera muy cruda la falta de control sobre la propia vida.

La crítica situación que deben afrontar los obliga a redefinir prioridades para construir mecanismos que les permitan ahorrar y obtener energía. El objetivo principal es lograr la alimentación de los niños: cuando en las entrevistas cuentan sus rutinas, hablan de la cena de los hijos y no necesariamente de las suyas; en algunos casos dicen que ellos toman mate y se van a dormir. Cuando no hay pan para el desayuno, intentan que los niños se levanten tar-

39. Diálogo con miembros de la Familia C, en Registros de campo, 2000.

de, se cierran las ventanas para que duerman más tiempo y así no gasten energía ni padezcan hambre. Esta situación se vive con gran dolor y se la considera límite, la primera a la que deben buscarle solución. Como alternativa, algunos chicos del grupo experimental llevaban parte de la ración a su casa, "para compartir con mis hermanos". Varios niños van a la escuela con un táper en lugar de plato y, luego de comer un poco, lo cierran y guardan en la mochila para compartir con sus familiares.

Se desarrolla toda una gama de nuevos modos de obtener comida, cuyo principal desafío es sobrepasar los obstáculos que el contexto les impone, valiéndose de los conocimientos que poseen y pueden manejar. Doña María cuenta: "Un día una señora me decía –María, yo sabía que adentro de esa bolsa iba a encontrar pan". La orientadora educacional de la escuela del barrio Emaús también se refirió al tema y contó que "a la señora de la Familia B, la vieron agarrando comida de la basura". En cada visita a los barrios se observaron largas colas por la comida, y si no llega en el día avisado, la cola se repite hasta lograr su obtención. Según una coordinadora de Cáritas, "antes venían sesenta o setenta personas, ahora cuatrocientas. La gente está muy nerviosa, nos gritan. Yo les digo a las voluntarias, tengan paciencia, están desesperados"[40]. De acuerdo con el testimonio de un beneficiario "tenemos que esperar cuatro horas cada vez que vamos. Dan números"[41]. Frente a esto, los organismos intermedios responsables de la distribución de alimentos, lejos de comprender la situación, invierten tiempo y esfuerzo en detectar y evitar que una misma familia obtenga asistencia de más de un lugar. Aducen el principio de solidaridad. Hay que repartir, no se puede acaparar. Pero la suma de todo lo obtenido durante el día, a través de los comedores, las bolsas de producto, la recolección y lo poco que se puede comprar cuando se consigue dinero, no alcanza a cubrir las calorías diarias; ¿cómo es posible hablar de acaparamiento si no existe excedente?

Estos dispositivos puestos en marcha para lograr las metas del alimento revelan una trama que, por su complejidad, se hace incomprensible desde un análisis mecánico o lineal. Las acciones que se combinan son muy diversas:

40. María, voluntaria de Cáritas, en Registros de campo, 2000

41. Alicia A. Familia entrevistada, en Registros de campo, 2000.

- Si bien no mandan a sus hijos a las escuelas por las comidas (desayuno o merienda y almuerzo), cuentan positivamente con ellas; todos buscan, además, la comida extra que se reparte, como leche o raciones sobrantes.
- Aunque nadie dijo ir a los comedores, éstos abundan en la zona y quienes los coordinan piden constantemente aumentos en el cupo.
- Sólo una familia habló de huerta, pero en algunos casos no se descarta la autoproducción. Sin embargo, este es un recurso que al ser utilizado, implica un paso atrás respecto del "parecerse es pertenecer". La huerta les da de comer, pero los aleja del modelo de hombre –ciudadano, consumidor– detrás del cual se busca esa identidad perdida, que les devolverá la dignidad negada. En algunas familias el problema es visto como algo relacionado con la apropiación del espacio: "Mucha gente no tiene ni heladera ni cocina, las huertas no han funcionado acá. Hay mucha gente, poco espacio, le temen a los robos. Más allá, que hay menos gente y más tierra sí, anda bien"[42].
- Algunos adultos (que trabajan en fábricas o como empleadas domésticas) comen en sus lugares de trabajo y esa es su cuota diaria. Lo que se recolecte, completará la alimentación de los niños.
- Algunos miembros del grupo doméstico –sobre todo niños y adolescentes– buscan o piden, tanto en supermercados como en restaurantes.
- No registramos casos de cirujeo en las familias entrevistadas, pero los observamos en abundancia.
- A esto hay que sumar lo poco que se compra con el dinero que logra obtenerse por el trabajo de algún miembro o por limosna.

Para lograr eficacia en este tipo de estrategias, es fundamental que haya personas con tiempo para ocuparse de resolver el problema, porque se necesita combinar una gran cantidad de pequeños aportes, que se consiguen en muy diferentes lugares. Si a esto se suma que la principal manera de trasladarse es caminando y que la "demanda" supera ampliamente la "oferta" disponible de estos aportes, es evidente la necesidad del tiempo de muchas personas diferentes, para acercarse al menos a la obtención de los recursos necesarios.

42. María, voluntaria de Cáritas, en Registros de campo, 2000.

Valor de los lazos familiares

Los problemas que debe enfrentar esta población y el modo de abordarlos otorgan un papel central a los lazos familiares y el valor que se les imprime. Aunque se esté lejos o cerca, el vínculo familiar siempre es significativo; a veces en sentido positivo, otras negativo. Pero la cuestión de los orígenes y el grado de complejidad con que se registran y recuerdan las experiencias ya vividas, por cada persona o familia, forman parte de la imagen del contexto en que se vive. Mark Wigley reflexiona sobre la expresión "dentro de la familia" que "la familia como institución no está simplemente alojada en un espacio, sino que ella misma es un espacio dentro del cual cada uno puede estar con otros. La familia es un espacio, un interior"[43]. La familia se extiende en el barrio a parientes y vecinos, formando una red de solidaridad que asegura la supervivencia. L. A. de Lomnitz llama a esta red "nicho ecológico"[44], un tipo de organización que ha resuelto positivamente el problema de adaptación en un medio urbano hostil, generando opciones como los comedores comunitarios, que permiten ampliar el potencial de los recursos disponibles.

Lo familia conforma la organización colectiva a partir de la cual tomar decisiones, con la que se cuenta de modo incondicional (aunque no se relacionen siempre directamente con la consanguinidad). Como en casi todas las culturas, es el contexto primario de participación y ejercicio de la sociabilidad, pero en este caso tales acciones tienen otra jerarquía: son esenciales para el desarrollo social y político de los sujetos que la componen. Los lazos familiares no representan sólo una contención afectiva sino la posibilidad de participación social. Es remarcable, en tanto, que entre las personas entrevistadas no existe un concepto homogéneamente compartido de familia (para algunos sólo incluye "mi marido y mis hijos"; para otros, familia abarca hasta abuelos y tíos); incluso hay diferentes concepciones que se cruzan en un mismo discurso. No obstante, en todos los casos las relaciones de parentesco constituyen el sostén de los cambios y etapas en la vida de todos los entrevistados. Se recurre a parientes en centros urbanos mayores para que los hijos vivan allí mientras continúan estudiando; se construye la casita propia en el terreno de un familiar; se busca apoyo para el cuidado de los más pequeños.

43. Wigley, 1995.
44. Lomnitz, 1985.

La familia es el sostén y así es visualizada; pero la necesidad de despegarse de ella y de su historia, de sus modos de hacer, es tan fuerte como esa imagen de apoyo que íntimamente se ha construido: "Estamos acá hasta que podamos tener lo nuestro", afirma Gladys C. refiriéndose a la casa de sus padres, en la que viven desde hace cuatro años (luego de vivir tres en Santiago, en la casa de sus suegros). Si bien toda su estrategia se construye y se sostiene en función de un nosotros amplio, que incluye varias generaciones, considera que para lograr delimitar su familia "como corresponde, como debe ser", debe diluir ese nosotros y acotarlo al núcleo más íntimo y directo de la pareja y el hijo que cría. También en este tema se manifiesta la contradicción que caracteriza el modo en que se plasma y toma forma el conflicto ocultamiento-exclusión. Por un lado, se visualiza a la familia en un sentido amplio, valorando de un modo positivo los lazos secundarios a los que se asignan funciones centrales en la reproducción del grupo. Por otro, como este es un rasgo sistemáticamente rechazado por los estereotipos de familia impuestos por la sociedad de consumo (en la que el valor más alto es el del individuo que todo lo puede), deben ocultar estas relaciones al intentar insertarse con éxito en los nuevos contextos. De este modo, tanto la noción de familia como el ejercicio de los roles familiares quedan impregnados por una ambigüedad que dificulta aún más la supervivencia de los miembros del grupo. Ambigüedad que se asienta en la disyuntiva entre lo que se ha aprendido en el ámbito cotidiano y lo que se observa en toda construcción o imagen proveniente de afuera.

Distribución de roles y composición del ingreso

Sobre la base de ese conjunto complejo y conflictivo de significados contrapuestos, se ordena la actividad cotidiana. La reciprocidad constituye el principio organizativo central a través del cual se distribuyen los roles entre los miembros del grupo doméstico, identificado en estos casos con la familia extendida. Como consecuencia del ocultamiento, aparece muy veladamente en el plano discursivo, pero en el accionar es uno de los mecanismos más eficaces y utilizados del bagaje histórico-cultural que tienen como comunidad. Es central en la práctica cotidiana; y la estrategia puesta en marcha para resolver los problemas y satisfacer las necesidades fundamentales se sostiene gracias a este mecanismo de ayuda solidaria y redistribución del ingreso. Es por ello que esta forma de intercambio y asociación se erige como la clave para concretar esos proyectos de crecimiento que individualmente se formulan. Esto facilita la movilidad necesaria en un contexto en el que prevalecen la incertidumbre y la inestabilidad, y permite replantear constantemente los roles de cada uno, sin tener que modificar la estrategia global.

La premisa que corta transversalmente todas las ocupaciones es la necesidad de cuidar bien a los niños. Para ello, hay familias que recurren a parientes (fundamentalmente abuelos y tíos) mientras otras prefieren resolverlo en el núcleo más reducido de la pareja. En el primer caso, el argumento supone que es la mejor opción para los chicos, porque es más simple, ya que pueden hacer su vida tranquilamente y están mejor cuidados. En el segundo, se le da prioridad al tema de la responsabilidad que conlleva ser padres. En ambos, se busca una alternativa que proteja a los hijos. Además del cuidado de los niños, todo grupo doméstico debe garantizar[45]:

- Una persona disponible para ocuparse de la organización general de la casa (no sólo limpieza sino concentración y redistribución de los distintos aportes que van sumándose). Por lo general, este rol lo asume una mujer que no estudia ni trabaja y que vive en la misma casa.
- Alguien que se ocupe de recorrer el circuito de provisión asistencial de alimento: principalmente comedores y bolsas de comida. Esta actividad puede ser repartida entre varios miembros del grupo: el niño come en la escuela y trae la leche que allí le dan; el adolescente va al comedor y trae la ración a casa; la madre colabora en el comedor de alguna escuela o centro comunitario y a cambio lleva a su casa una ración familiar y productos que van sobrando o puede concurrir al comedor el resto de su familia.
- Al menos una persona dispuesta a realizar trabajo formal o no, pero a cambio de dinero. En los casos en que no hay trabajo formal –la mayoría–, tienen un quiosco, hacen changas o están dispuestos a hacerlas y salen a buscarlas, o se anotan en los puestos de la municipalidad: trabajo de media jornada, por entre $120 y $200 al mes, por lo general con contratos de cuatro meses, pero hay excepciones de entre dos y seis meses[46]. Hay adolescentes que también buscan aportar y, para

45. En esta caracterización, los lazos parentales se definen desde el punto de vista del niño.
46. Como ya hemos remarcado, esta modalidad propuesta desde los estamentos gubernamentales va modificándose al ritmo de los cambios políticos.

ello, ayudan en negocios de la zona (como talleres mecánicos o verdulerías) o hacen changas, ya sea los fines de semana o a contraturno de la escuela.

- Se necesita quien colabore con la persona que organiza las tareas de la casa en el traslado ida y vuelta de los chicos al colegio, fundamentalmente en la etapa de Jardín de infantes. Por lo general ese trayecto se hace caminando o en bicicleta, lo cual insume tiempo.
- En los casos en que no hay agua corriente o pozo propio, a las tareas anteriores se suma la necesidad de acarrearla desde la canilla de la esquina o desde los lugares donde la reparten.
- Cuando estos recursos no cubren el ingreso mínimo, otros deben recorrer circuitos de cirujeo con dos funciones fundamentales: cambiar cartones, latas u otros desperdicios de valor por dinero y conseguir comida en restaurantes o casas de venta de comida hecha[47].

Si bien estas son las actividades que usualmente se realizan en todo grupo doméstico (no importa a qué sector socioeconómico corresponda o cuál sea su cultura de referencia), en estos casos implican un mayor nivel de complejidad. Puesto que los recursos materiales de los cuales disponen son escasos y por lo general la infraestructura es mínima, cada actividad requiere un plus de trabajo. En consecuencia, aun cuando no cuenten con lo que en la sociedad de mercado se define como "trabajo", las necesidades a cubrir requieren que todos los miembros de cada familia cumplan una función, lo que supone una ocupación clara, sistemática y para nada superficial.

Como se ve, el problema de la situación laboral de estas comunidades no se agota únicamente en la perspectiva del mercado que una y otra vez las excluye, tanto a través de su dinámica como de sus conceptualizaciones y abordajes teóricos. Es preciso incorporar en el análisis estas ocupaciones no formales, marginales, no consideradas "trabajo" por el mercado, a pesar de cumplir con todos los requisitos para ser considerados ejercicios laborales: plantean una relación con el medio, conllevan un grado aunque sea mínimo de transformación, apuntan a satisfacer una necesidad, permiten la obtención de un producto, insumen energía y esfuerzo[48]. Sólo así es posible preguntarse acerca del significado de la exclusión del mercado de trabajo y la desocupación que, paradójicamente, suponen la realización de un gran número de actividades no valoradas como trabajo por el sistema y la cultura dominantes[49]. De hecho, hasta los niños trabajan; si bien esta realidad aparece muy veladamente, una vez que se animan, junto a las historias de dormir a la intemperie, de vivir arriba de un carrito, de comer de la basura, aparecen los oficios de sus padres y también el de la mayoría de ellos: cartoneros, "yo cuando tenía 5 años iba arriba del carrito de mi papá, al cartón lo mojábamos para que pese más"; vendedores ambulantes, "yo seño, reparto volantes vestido de payaso"; buscadores de changas, "yo corto el pasto y me pagan por eso"[50].

47. A partir de la devaluación de enero de 2002, el aumento de la demanda de cartones y plásticos para reciclar ha calificado esta actividad, pues se convierte en una fuente casi segura de obtención de al menos un monto mínimo de dinero en efectivo, cada vez más difícil de obtener de otro modo.

La organización comunitaria

Complementando las tareas distribuidas en el interior de cada grupo familiar, se desarrollan una serie de acciones planteadas a nivel comunitario con diferente grado de institucionalización. Entre ellas se destacan las destinadas al cuidado de los niños (y su escolarización) y la obtención de alimento. Constituyen muy buenos ejemplos de estrategias de reciprocidad vinculadas a estos objetivos las "casas del niño" y otros lugares de encuentro, como talleres de apoyo escolar u opciones para adolescentes, que se constituyen en lugares donde se garantiza el cuidado y la atención. Estas instituciones se sostienen gracias al trabajo de mujeres desocupadas de los barrios donde se implantan; allí, mientras cuidan a sus hijos, también se ocupan de los de otras familias. Una modalidad diferente es la participación rotativa de madres que trabajan "por horas": un día que no trabajan, se quedan en la "casa del niño" cuidan-

48. Numerosos autores –se destaca entre ellos Claude Melliasoux– han analizado el importante rol que estos trabajos domésticos cumplen al garantizar la reproducción de proletarios y campesinos, sin insumir esfuerzo alguno a los capitalistas (Melliasoux, 1977). Nuestra propuesta es contemplar estos elementos al analizar los casos de grupos de desocupados o subocupados.
49. Desde que el marxismo, en el siglo XIX, revisa el significado del trabajo como eje de la relación entre la sociedad y la naturaleza, se ha generalizado tal perspectiva; el resultado es un concepto de "trabajo" que abarca un gran caudal de actividades, sin agotarse en las que considera el mercado. Para profundizar estas nociones y análisis véase, fundamentalmente, Trinchero y otros, 1992, y Applebaum, 2000.
50. Testimonios de diversos adolescentes, en Registros de campo, 2000.

do a todos y otro día, cuando se van a trabajar, dejan allí a sus hijos, al cuidado de otra mamá[51]. Es interesante remarcar que, tal como surge de la comparación en el manejo y toma de decisiones de cuatro instituciones de asistencia social en la zona de Vucetich, cuando es manejada por gente del lugar recurre a estos mecanismos; pero cuando la coordinación reside en agentes externos, se evita ocupar a las madres de la zona fundamentando que dan prioridad a sus hijos descuidando al resto[52]. Sin embargo, a partir de nuestras observaciones y de la experiencia didáctica, se comprueba que la solidez y fortaleza de estos espacios se ve claramente favorecida por el compromiso de las madres.

Lo que más se destaca en este tipo de organización es la amplia gama de trabajos que pueden ser realizados con el mismo nivel de compromiso y participación. Las tareas abarcan una responsabilidad directa en el cumplimiento del objetivo (educadora, cocinera, coordinadora en una casa del niño) o indirecta (mantenimiento del lugar, búsqueda de aportes o subsidios, seguridad). En todos los casos, el tipo de tareas es similar a las prioridades familiares, puesto que las estrategias comunitarias apuntan a resolver las mismas necesidades. A quienes participan en este tipo de instituciones, se les agrega una responsabilidad más, y con ello "resignan" la dedicación exclusiva de una persona para cubrir las necesidades propias de su grupo familiar. Sin embargo, esto se ve compensado en tanto las soluciones encontradas son casi siempre más completas, una vez que la institución logra superar los imponderables de la situación de arranque: no conseguir el alimento, el agua, los materiales didácticos. Aunque no son la mayoría, existen familias que se valen de estos servicios en sus estrategias particulares (acuden a los comedores, concurren con sus hijos a los jardines, buscan el agua), pero no aportan ningún tipo de recurso. Finalmente, otros grupos no participan de ninguna forma en esas asociaciones, ni aportando trabajo, ni usándolas. Por detrás de estas tres modalidades de relación con lo institucional, queda el debate sobre el tipo de organización que se necesita y para qué; si es el Estado el que debe garantizar estos servicios; si es digno que las familias coman en una institución en lugar de hacerlo en su propia casa. También debe tenerse en cuenta que el

51. Datos registrados en entrevistas con coordinadoras de comedores e instituciones comunitarias del barrio de Vucetich, en Registros de campo, 2000.
52. Las entrevistas con las coordinadoras de estas cuatro instituciones se encuentran en Registros de campo, 2000.

asumirse como parte de este tipo de institución presupone quedar expuesto a ser visualizado como carenciado, lo cual genera un conflicto con el esfuerzo de parecerse para pertenecer y el ocultamiento que este esfuerzo requiere.

Para su funcionamiento, las instituciones comunitarias necesitan fondos y, con el fin de conseguirlos, se desarrollan nuevas estrategias, que pueden clasificarse en dos grandes grupos: por un lado los subsidios otorgados por el Estado o las ONG, en cuyo caso deben adaptar los proyectos a los requerimientos de esos agentes. Por otro, como no todas las necesidades de funcionamiento son cubiertas por estos subsidios (comida, material didáctico, parte de la infraestructura, personal, elementos de limpieza entre otros, pueden ser cubiertos en parte o con la combinación de aportes del Estado), la búsqueda de una solución completa los lleva con frecuencia a organizar actividades sociales, como bailes, comidas donde se vende el cubierto a un precio muy accesible o ferias de platos. Tales actividades se realizan en las mismas instituciones y el grado de éxito que obtienen está en estrecha relación con el nivel de relaciones y de inserción de la institución en la comunidad.

Para resolver el tema de las instalaciones (las no cubiertas por subsidios que imponen la contratación de empresas constructoras para su realización) se recurre al trabajo directo de los hombres del barrio, sea en la construcción de los edificios o en el armado de mesas y bancos. Si bien la participación de los hombres suele ser posterior a la de las mujeres, éstas reconocen que cuando "encuentran algo productivo que hacer" están siempre mejor predispuestos, "de mejor humor", y "cuando los volvemos a llamar, nunca fallan"[53]. Para la totalidad de las actividades, se requiere un buen nivel de organización, coordinación de tareas y, sobre todo, cooperación. Es posible observar que quienes participan de las instituciones surgidas del seno mismo de cada comunidad, lentamente, pero con firmeza se acercan a su historia y a sus propias modalidades, aunque la comunicación hacia afuera sea problemática: "Yo, trabajando acá, fui recuperando las ganas de hacer cosas, me di cuenta que si nos juntamos podemos, de a poco, me voy sintiendo más fuerte, mejor"[54]. En contraste, las madres muy activas en escuelas oficiales parecen resignar el acercamiento con su historia y sus particularidades: "Acá, tenés que hacer las cosas bien, no como me enseñaron allá en el Chaco, nosotros comía-

53. Entrevista con Rosa, coordinadora de un comedor comunitario de un asentamiento de la zona de Vucetich, en Registros de campo, 2000.
54. Dichos de Reina, en Registros de campo, 2000.

mos cualquier cosa y así no se puede (...) además los chicos no tienen que andar repitiendo las cosas de allá, porque acá es bien diferente, acá las cosas hay que hacerlas como corresponde"[55]. Así, mientras más cercanos están del trabajo que realiza una institución gerenciada desde afuera de la comunidad, más lejos se encuentran de su historia, de sus costumbres y tradiciones. Tal vez esto sea un efecto de tomar la voz de los que tienen más poder o una consecuencia de la unidireccionalidad de la comunicación –desde los que pueden, tienen y por eso "saben" hacia los que no– con lo cual se niega la posibilidad del intercambio de ideas y de una verdadera comunicación.

Sentirse seguro

Con la desaparición del Estado benefactor (donde, por definición, la seguridad, la salud, la educación y los derechos laborales estaban garantizados) la protección debió comenzar a buscarse por la combinación de una vía autogestionaria con otra cogestiva[56]. Sin embargo, en el discurso de las organizaciones intermedias, se sigue concibiendo como insustituible el rol del Estado y se le reclaman políticas activas e intervenciones directas para garantizar la seguridad. Para Alcira Argumedo el nivel del discurso estaría justificado en la concepción que tienen las tradiciones populares sobre el rol del Estado:

> "Tienden a reservar para el Estado la capacidad de conducción y control de las actividades y los recursos considerados estratégicos, como un instrumento fundamental para revertir el poder concentrado del privilegio y promover una justicia distributiva en beneficio de las clases más golpeadas de la sociedad."[57]

55. Dichos de Susana, en Registros de campo, 2000. Es preciso aclarar que la comida en los comedores escolares dista mucho de ser "lo que corresponde" de acuerdo con los mismos valores nutricionales que las escuelas proclaman como los correctos.
56. Siguiendo a Poggiese, 1992, hablamos de cogestión cuando la responsabilidad frente a una determinada actividad social es asumida en forma conjunta por los actores involucrados, incluyendo siempre entre ellos al Estado; la autogestión refiere en cambio a los procesos sociales en los cuales el Estado queda excluido de la toma de decisiones. El cambio de modelo desde el Estado benefactor hacia el neoliberal incluye su retirada masiva en tanto garante de los derechos sociales y la seguridad de los ciudadanos, quedando así un vacío, cubierto por los particulares de modo autogestivo.
57. Argumedo, 2000.

Sostenidos por tales lineamientos, a pesar de no obtener respuesta más que a través del pago por la adhesión al partido gobernante o por los favores de algún puntero barrial, estas organizaciones siguen apelando a los órganos del Estado: "Deberíamos dividir la zona en varios municipios pequeños –propone el padre de la Familia E– así vienen la policía, el correo, la municipalidad. Estaríamos más protegidos"[58]. En general, tales reflexiones se encuentran en las familias que establecen lazos más cercanos con las instituciones estatales del lugar. Por el contrario, aquellos que no participan orgánicamente de estas instituciones visualizan la relación con la escuela, con la policía o con los centros asistenciales como una relación violenta y consideran que no cumplen cabalmente con sus obligaciones: "Y si ellos [por la gobernación] no lo consiguen, ¿cómo quieren que el pueblo lo consiga?"[59]. Por otro lado, en la vida cotidiana, el tema de la inseguridad aparece en forma recurrente en todos los ámbitos consultados (entrevistas, observaciones, chicos, padres, escuelas, barrio), como parte de una realidad que afecta a la sociedad en su conjunto y ocupa mucho espacio en los discursos políticos o mediáticos.

Cuidarse entre todos

Con el fin de encontrar una solución a este problema, la comunidad desarrolla estrategias y perspectivas conectadas con los recursos propios del barrio. Esto permite resolverlo cotidianamente, sin inmovilizarse por la visión, si se quiere apocalíptica, que se traduce de los discursos de los medios masivos. Como en todos los demás aspectos, su seguridad física depende de ellos mismos; se hace indispensable entonces enfocar el tema de un modo claro y acotado, que les permita operar de alguna manera, para poder garantizarla mínimamente. Si se considerara en términos absolutos, "hoy en día, no se puede salir a la calle, no se puede confiar ni en el que vive al lado", como aseguran los medios, sería prácticamente imposible subsistir, porque estas familias necesitan de la calle y del que vive al lado para lograr sostenerse. Aparecen así enfoques más puntuales que, en contraste con aquéllos generalizadores del problema, siempre dejan márgenes de acción. Por ejemplo, respecto de la localización espacial de este problema –los lugares considerados como más inseguros– siempre se lo vinculó a casos particulares del tipo "y... los de la esqui-

58. En Registros de campo, 2000.
59. En Registros de campo, 2000.

na venden droga", o "los fulanos son chorros", y no a zonas o calles de los barrios que fueran inseguras en sí mismas. Por ejemplo, los chicos de la Escuela A de José C. Paz, cuando eligen por dónde ir o no en el barrio, piensan en los lugares más o menos seguros según quienes los ocupan en ese momento y arman recorridos evitando encontrarse con los grupos que consideran peligrosos: "se juntan a drogarse" en esa esquina, "se van a patotear" a esa cuadra, o "se juntan una bandita que si entrás, salís desnudo del bosquecito"[60].

La inseguridad al interior de cada barrio se relaciona con personas concretas y la "seguridad", con las estrategias llevadas a cabo entre personas conocidas para evitar a aquéllos a los que se teme. Por este motivo, la perspectiva cambia si se les pregunta por el barrio de al lado: lo desconocido genera temor. Así se expresa este conflicto en Parque Jardín: un barrio que está separado de otro por un arco instalado en la avenida principal. Recorridendo cualquiera de esos dos barrios, se ubican los sectores inseguros del lado contrario del arco –"de este lado del arco, podés andar tranquilo, pero no te crucés de noche para el otro lado"–comenta un remisero, que pertenece a "este lado del arco", preocupado. Sin embargo, si se camina, incluso con gente de la zona, lejos de la avenida del arco, a todos se les hace difícil distinguir las diferencias entre ambos sectores. Los chicos de los jardines hablan de robos, tiros, persecuciones, cuentan episodios familiares relacionados con estos temas, están familiarizados con el manejo de armas, ven programas vinculados al delito en la televisión. Hablan mucho de esto y también juegan a la guerra o a los policías y ladrones. Ahora bien, ¿puede considerarse esto como característico de esta población?, ¿no lo encontramos en chicos de esta edad en otros sectores?, ¿no constituye acaso el tema predominante en los medios? La visión del barrio no es la de un lugar inseguro o desprotegido en su totalidad sino más bien la de un territorio que, como cualquier otro, ofrece alternativas para resolver con eficacia este problema tan complejo de la seguridad.

En contraste con esta visión, las escuelas –más identificadas con el discurso generalizador y apocalíptico de los medios– por lo general son una especie de fortaleza que mira hacia adentro, no hacia el exterior. Las maestras desconfían incluso puertas adentro (en la Escuela A de José C. Paz cerraban con llave las aulas; en el Jardín A, piden que no dejemos cosas allí, por las dudas). Tampoco en este aspecto se recurre al conocimiento de la comunidad donde están

60. Observaciones realizadas en salidas por el barrio con adolescentes de séptimo año de la Escuela A de José C. Paz, de Vucetich, en Registros de campo, 2000.

situadas las escuelas, para aprender a discriminar por cuáles lugares y en qué horarios se puede transitar con seguridad y qué personas son las que generan dificultades. Por otro lado, ciertas escuelas muy agredidas en su estructura edilicia visualizan que esto sucede por el barrio en donde están ubicadas sin tener en cuenta que, por ejemplo, en el mismo barrio se encuentra un Jardín de infantes que no es agredido. Desde nuestra perspectiva y de acuerdo con las observaciones, la agresión a la institución realizada por vecinos del barrio pareciera corresponderse con el monto de agresión recibida inicialmente por ellos de parte de ésta, la cual se manifiesta difusamente, pero con contundencia, en la demanda constante desde los docentes hacia las familias de requisitos que considera indispensables para que los niños aprendan, sabiendo que las familias no los poseen –como determinados libros o la cuota de cooperadora–, o en la desvalorización de recursos que las familias tienen, como la capacidad de autoorganizarse o la perspectiva sobre cómo educar a un niño.

Significado de la escolarización

Para desarrollar este tema es necesario distinguir el valor y significado del conocimiento "en general", del referido al conocimiento escolarizado, vinculándolo al problema de la identidad y el pertenecer. Debido a su historia y sus experiencias, los hombres y mujeres de estas comunidades reconocen la estrecha relación que une al trabajo con el conocimiento en su vida cotidiana. De hecho, todo lo que han aprendido y valoran en sus lugares de origen, lo deben a los trabajos que allí realizaban: fue ejerciendo la actividad que aprendieron oficios; fue trabajando y ayudando como adquirieron capacidades para resolver problemas cotidianos y realizar labores domésticas. Este conjunto de saberes constituye un cuerpo muy sólido de conocimientos, cuya fortaleza se explica tanto por su utilidad y eficacia como por su complejidad, continuidad histórica y difusión geográfica.

Lo que resalta este señalamiento es que, más allá de los contenidos concretos que se enseñan en la escuela, el problema se encuentra en las formas de conocer y de enseñar en las que esta institución se apoya, radicalmente distanciadas de las puestas en juego por la comunidad. En un marco tan complejo y conflictivo, el dilema de la escolarización es que, desde la perspectiva de las familias, se trata de un espacio donde es necesario ocultar para pertenecer (esconder lo que se es tanto como las metas que se tienen). A su vez, desde la mirada de las instituciones escolares, aparecen la impotencia y la resignación con respecto a las posibilidades de cumplir con la fun-

ción que en teoría debiera tener la educación formal, dado el desasosiego que provoca la situación social en la que se encuentran los alumnos. La diferencia de perspectivas que tienen las familias y las escuelas es muy clara; diferencia que la dificultad de diálogo transforma en distancia y mutua incomprensión. Para las maestras y directivos, su institución es –teóricamente– el espacio donde se aprende un deber ser y el conocimiento socialmente válido, así los niños se socializan. Sin embargo, todos ellos reconocen que este lugar está dejando de ser prioritario; porque en la práctica se impone la función "socioafectiva", "de contención", que está pasando a ocupar el lugar central. Mientras tanto, las familias rescatan la posibilidad que abre la educación formal para diferenciarse de un pasado que, por acción del ocultamiento, es valorado negativamente: "Allá eran todos ignorantes, analfabetos". "Quiero que estudien para que sean mejores que yo." "Yo quisiera trabajar en limpieza o cuidado de ancianos. Pero tienen muchos requisitos y yo no sé leer ni escribir."[61]

De todas maneras, en las entrevistas los padres se refieren a la obtención de ese conocimiento como un deseo que no se concreta y cuentan que han resignado esta meta, puesto que la posibilidad de aprender está, desde su punto de vista, más ligada con la escuela privada –"donde son más exigentes"– que con la pública, a la que ellos tienen acceso. Con excepción de la alfabetización de la lectoescritura, en su vida cotidiana no reconocen utilidades al conocimiento transmitido por la escuela en ese proceso, largo y dificultoso. Aparece entonces como tema central aquello que consideran el aporte más importante de la escolarización, tanto para sus hijos como para el grupo familiar en su conjunto: la acreditación de ese saber –el título– que potencialmente podría facilitar una salida laboral. Aunque también esta percepción poco a poco está siendo modificada por la realidad del mercado de trabajo, donde la acreditación que otorga la educación formal ha perdido vigencia; pero no debe menospreciarse, porque es la certificación del único conocimiento aceptado como válido que ellos pueden poseer. El título los hace parte de eso que vinieron a buscar. Ese nuevo conocimiento, acreditado por la educación formal, borraría las diferencias que, aunque los definen como persona, son consideradas históricamente como carencias.

61. Testimonios recogidos en entrevistas, en Registros de campo, 2000.

En este sentido, como proyecto familiar, la meta a lograr es el Polimodal; pero concretarla con éxito constituye todo un desafío, fundamentalmente por la escasez de escuelas en la zona, lo cual implica un costo mayor al del estudio en sí, porque se hace necesario viajar y en general el dinero destinado a boletos es bastante alto en relación con el presupuesto que se maneja: Julia refiere que sus hijas mayores quieren ir a la escuela de adultos, pero no pueden hacerlo porque "de noche es muy peligroso. Quisieran aprender a leer y escribir"[62]. De las familias y personas entrevistadas, sólo en tres casos se logró concretarlo. Las alternativas que pudieron implementar para sortear los obstáculos son las becas –en un caso se consiguió una "de las becas de Duhalde"– o los parientes –muchas veces lejanos, como tíos o primos de los padres– que viven más cerca del centro. Con respecto a la función de contención que estaría cubriendo la escuela, tan importante desde la perspectiva de sus docentes, no se han registrado datos en las entrevistas con las familias que avalen esta interpretación. Ni siquiera hay acuerdo en lo referido al rol del comedor: no es cierto que manden a sus hijos por la comida (aunque cuentan con esas raciones) y esto queda claro entre otras cosas en la verificación que hacen las instituciones sobre el funcionamiento de los comedores de verano: la matrícula baja ostensiblemente, porque para obtener comida existen circuitos más cortos[63].

En el plano de las significaciones se hacen evidentes las diferencias de perspectiva así como las distancias interpretativas de la realidad con las que cuentan por un lado los docentes y por otro la población a la que se dirigen. Este conjunto de conflictos y de miradas encontradas, a veces explícitos, a veces no, conviven en Reina, jefa de familia numerosa en un asentamiento, madre de chicos en todas las edades escolares y educadora-coordinadora de una institución comunitaria, el comedor infantil y jardín maternal de uno de los asentamientos de la zona de Vucetich. Su caso es un ejemplo de situaciones similares en una alta proporción de estas comunidades: Reina se ve a sí misma en una posición difícil y contradictoria, porque no sabe cómo explicarse como madre, pero tampoco como educadora. Por un lado, ve con muchísima claridad la realidad social del asentamiento, los problemas con los que a diario deben lidiar y el tipo de salidas

62. Testimonio de Julia B., en Registros de campo, 2000.
63. Sin dar cuenta de este hecho, las instituciones interpretan esta disminución de la asistencia como la verificación de que la población no es tan carenciada.

u opciones con las que cuentan. Como mamá, Reina representa a las personas que habitan ese asentamiento y sostienen con gran ingenio y creatividad familias numerosas, guiándose por los lineamientos que sus culturas les marcan. Pero a la vez, como educadora, representa ese saber socialmente aceptado del que son portadoras las escuelas, único válido desde el punto de vista del sistema educativo. Debe entonces enfrentar una disyuntiva, en tanto sabe bien que lo que la escuela enseña no es lo que los chicos necesitan desarrollar. Pero también es consciente de que, para el sistema educativo, lo que esos chicos necesitan o saben no es relevante ni significativo. En una misma entrevista afirma que "hacer entender a las mamás lo importante que es que los chicos vengan al jardín para empezar mejor primer grado, es una lucha" y que ella no sabe cómo hacer con uno de sus hijos menores, "porque él ya vio que sus hermanos iban sólo siete años a la escuela y a él, con la ley nueva, le tocan diez, uno más antes y otros dos más después y no quiere saber nada... ¿Y yo cómo hago para convencerlo?"[64]

En esta oposición entre dos formas de percibir el problema, vuelve a presentarse un conflicto entre los diversos actores. Nuevamente, ante la impotencia de sentir que "en este ámbito no se puede" y que la comunicación es imposible en tanto no se es un interlocutor válido, cada uno de los actores sociales pierde su capacidad de desempeñarse como sujeto con habilidades, con opinión, con conocimientos, con todo lo necesario para ser protagonista de la educación de los niños de esta comunidad. Los docentes se entregan a la impotencia y resignan su rol de maestros, mientras las familias ocultan todos sus saberes pues la experiencia les indica que no serán comprendidos por la escuela. Así, la relación que establecen es de desconfianza y agresividad. En una entrevista, la Familia B presentó quejas por los maltratos que sufre una de las niñas en la escuela; la angustia se expresó a veces en forma de llanto, en ella y en su hija. Por su parte, las docentes de gabinete se niegan a ayudar a Sandra con el argumento de que es "una nena inteligente pero vaga". A principio de año, se habría pedido un libro que la gran mayoría de los alumnos no pudo comprar y, según Julia, proceden como si todos los chicos contaran con el material, ignorando los problemas de los que no lo tienen (Sandra es uno de ellos). También se le reprocha a Julia que no ayude a su hija con las tareas escolares, aunque ella le explique que no está capacitada para hacerlo[65]. En la Familia A, Alicia (segunda generación y madre de Miguel) nos cuenta: "Miguel tiene que ir al gabinete, es duro y se está poniendo caprichoso. El maestro me dice que tiene que ir al gabinete. No sé... en la escuela mi marido me dice que le tienen que estar enseñando otras cosas, pero no sé. Hay cosas que a mí no me enseñaron y no las sé. A él no se las enseñan porque será duro". La abuela, en cambio, dice: "Para mí Miguel está bien, él aprendió a sembrar enseguida, sacó unos choclos y unos zapallos enormes. Me preguntó, ¿y ahora, abuela, qué hacemos, los vendemos?"[66].

Margarita F. cuenta que su hija iba al colegio Emaús. Ella debía cuotas. Cuando llegó el viaje de fin de curso, Margarita se sacrificó mucho para juntar el dinero que hacía falta. Trabajó el doble de horas en casa de familia y "hasta la patrona me ayudó". También el padrino de la nena ayudó. La hija estaba muy feliz, iba a hacer el viaje. Pero cuando llegó el día, al acercarse a la escuela con el bolso de viaje, la directora le dijo que su hija no viajaba: "Si tiene plata para ir de viaje, tiene plata para pagar la cuota". Y la nena no viajó. Debido a eso, Margarita la cambió a la escuela estatal[67]. La familia E cuenta que su hija menor repitió séptimo grado porque la maestra se enteró de que la nena quería seguir estudiando. "Claro, como no enseñó nada, faltó todo el año, no quería quedar mal con los profesores y la hizo repetir. En la escuela lo más común es que los chicos no sigan estudiando, por eso no les importa si salen sabiendo o no." También nos cuenta que ella ahorró dinero para comprar el manual que la maestra pidió. Pero que casi no lo usan porque la mayoría no lo tiene. "No sabés lo que me costó comprarlo."[68] Las historias son interminables. Buenos y malos maestros hay en todas las escuelas; pero independientemente de ello, es preciso resaltar la forma tan opuesta en que ambos, padres y docentes, visualizan la raíz del conflicto.

64. Dichos de Reina, en Registros de campo, 2000.

65. Entrevista realizada a la Familia B, en Registros de campo, 2000.
66. Entrevista realizada a la Familia A, en Registros de campo, 2000.
67. Registros de campo, 2000.
68. Registros de campo, 2000.

El diálogo cultural en el marco de matrices de pensamiento diferentes

Algunas conclusiones

Actualmente, por las características que adquieren las relaciones sociales, en cada ámbito se producen encuentros entre culturas; en cada espacio confluyen personas de orígenes diversos y con historias sociales diferentes y en muchos casos opuestas, contradictorias. Estos ámbitos son espacios propicios para la interacción y el intercambio de experiencias acumuladas por cada grupo; sin embargo, para que este intercambio permita a todos los sujetos intervinientes enriquecerse y ampliar sus marcos de acción, es fundamental que se asigne igual peso a los saberes y bagajes culturales específicos de todos ellos, sin jerarquizarlos; de otro modo no será posible el intercambio simétrico y, en su lugar, se reproducirán experiencias de sometimiento y exclusión. Para lograrlo, no debemos entender la diferencia en los actuales términos neoliberales, desde los cuales el concepto de multiculturalidad se define a partir de prácticas caracterizadas como democráticas y plurales, pero organizadas desde "la sociedad anfitriona" la cual, atribuyéndose el poder de crear "consenso", en realidad no lo hace sino que prioriza algunas perspectivas sobre otras, con lo cual se mantienen las jerarquías dentro de ese marco multicultural, no llegando a colocar en igualdad de status a las culturas participantes en este diálogo[69].

Nuestro enfoque se propone lograr un intercambio cultural; pero sostenido no sólo por las experiencias particulares de las personas singulares que interactúan en ella, sino también por las experiencias acumuladas históricamente por sus grupos de pertenencia. Tal acumulación nutre y, a la vez, se produce de acuerdo con los parámetros establecidos por la matriz de pensamiento que engloba las experiencias acumuladas. Por ello, este planteo es sostenible a una escala global y es, por lo tanto, más abarcador que aquéllos dirigidos a la situación puntual, en cuanto a las posibilidades con que cuenta para devolver su dignidad a todas las identidades culturales de los hombres y mujeres del Tercer Mundo, al desocultarlas. Consideramos que, si se logran conectar entre sí las experiencias concretas sostenidas a escala local, de modo tal que se nutran unas de otras, es factible horizontalizar las relaciones sociales no sólo en el microcontexto, sino también a escala global. Desde nuestra perspectiva, es posible reconstruir una matriz reconocible por todos los grupos culturales cuyas experiencias comparten la misma base, a partir de lo cual, pensar en una construcción "macro", que respete lo diverso y se nutra de todos los elementos que lo componen, se acerca como realidad alcanzable. Esta nueva sociedad surge de la interacción de lo diferente, sin imponer un modelo acabado concebido *a priori*, pero sin resignar por ello la posibilidad de conquistar consensos amplios y abarcadores de grupos sociales más allá de los microcontextos.

69. La democracia puede entenderse como el ámbito ideal para que sean respetadas todas las opiniones, pues se elige con libertad, entre todas, la opinión mayoritaria para guiarse de acuerdo con ella. Pero puede entenderse también como el ámbito en el cual convivan opiniones diversas, pues todas pueden desarrollarse y cada una sirve como guía a quienes se indentifican con ellas. Consensuar, ¿es elegir qué idea se prioriza o generar un espacio en el que todas las ideas puedan expresarse? En este sentido, es interesante el análisis realizado por Peter Mc Laren respecto de la sociedad norteamericana. Véase Mc Laren, 1996.

En este camino, es importante preguntarse por las experiencias sociales en sí mismas (independientemente de los elementos simbólicos que las mediatizan), por las vivencias, por las acciones de los sujetos sociales. Hacerlo requiere reconocer la existencia de otras categorías ordenadoras de lo social, diferentes a las producidas por las ciencias; categorías silenciadas, ocultas, que son las que efectivamente organizan la realidad social y cultural de los grupos poblacionales marginales o excluidos por un modelo, pero que son parte insoslayable de toda sociedad. Ampliar las categorías contempladas en el análisis de los hechos sociales vuelve la atención sobre la relación entre lenguaje y experiencia. En este sentido, reconocemos la influencia recíproca del lenguaje en la organización de la experiencia y de la experiencia en la conformación del lenguaje; no son dos tipos de elementos separados, que pueden (o no) intervincularse sino aspectos presentes en todo fenómeno cultural-social. Reconocemos en la cultura y en todos los procesos culturales un aspecto vinculado al modo de ver (la cosmovisión, los sistemas de creencias), otro vinculado al modo de hacer (los modos de operar, las estrategias de desarrollo, los mecanismos adaptativos) y un tercero, que los unifica, vinculado al modo de ser (los sistemas de valores, las organizaciones, las acciones concretas).

Nuestra intención es explorar ese vínculo a fondo, para dar lugar objetiva y subjetivamente a las experiencias constitutivas de la cultura propia de las poblaciones excluidas por el modelo social del mercado y el consumo. Para

ello hemos recorrido la vida de varias familias que habitan distintos barrios de la zona noroeste del segundo cordón del conurbano bonaerense. Este recorrido se apoyó en testimonios brindados en algunas ocasiones por los miembros de esas familias (niños, padres, abuelos) y en otras, por personas vinculadas a ellas por su rol en las instituciones de la zona (maestras, coordinadoras de comedores y centros barriales) o porque la investigación puso la atención en lograr ese vínculo (los observadores y las maestras que llevaron adelante la experiencia). Estos testimonios fueron contrastados a su vez con la información recogida por otros actores en la misma zona y con experiencias similares, desarrolladas en distintos países de nuestro continente. Las metas que guiaron la construcción de este diagnóstico se proponen descorrer el velo del ocultamiento, para acceder a los particulares modos de ver el mundo y de actuar en él que orientan la acción de estos grupos familiares. Con este objetivo se trabajó mucho caminando por los barrios, conversando con la gente, escuchando sus experiencias, preguntando por sus historias, valorando sus respuestas.

El material recogido es valioso por el caudal de datos que aporta y por el compromiso afectivo que significó para observadores y protagonistas. Fue clave en las implementaciones didácticas, pues éstas se diseñaron considerando los contenidos importantes desde el punto de vista de la comunidad, así como también el tipo de estrategias y herramientas utilizadas por sus miembros para resolver los problemas cotidianos. Ambos –contenidos y mecanismos– fueron vinculados a los de la ciencia, considerándolos igualmente válidos, pero sustancialmente diferentes en su construcción: puesto que nuestros alumnos conocían la utilidad y vigencia de los elementos propios de su cultura, éstos fueron nuestro punto de partida. El trabajo en el aula comenzó entonces por el reconocimiento de la importancia histórica de tales elementos, poniendo la atención en comunicar esta valoración con convicción y sinceridad; toda la información que nutre este capítulo constituyó el punto de apoyo a partir del cual ganamos la confianza de los alumnos y sus familias, quienes notaban que sabíamos de qué hablábamos, además de hacerlo con respeto.

A partir de allí, una vez superada la barrera del ocultamiento, la intervinculación de perspectivas diferentes fue mucho más sencilla; es que estas personas conviven a diario con lo desconocido, por lo cual lo incierto no constituye en sí mismo un escollo insalvable. Por otra parte, lo que el equipo había aprendido de los mecanismos vinculados al principio reciprocitario se erigió como una herramienta muy valiosa para superar algunos problemas presupuestarios propios de toda investigación, como la obtención de materiales didácticos o la reorganización del tiempo en el espacio que teníamos asignado. A su vez, tener en cuenta esta modalidad al solicitar los aportes de las familias (que abarcaban un amplio abanico, desde tijeritas hasta anécdotas familiares) fue una de las claves del éxito en tales solicitudes. Con la tranquilidad de saber que nuestros alumnos contaban con un caudal importante de conocimientos aprendidos en el seno de sus familias, y con la decisión de valernos de ellos para avanzar en el proceso de enseñanza, comenzó la etapa más importante de nuestra experiencia: la implementación didáctica. Antes de presentarla, exponemos los enfoques teóricos de la psicología y la didáctica que permitieron ordenar los datos del diagnóstico para conducir adecuadamente la experiencia.

IV. El sujeto de aprendizaje[1]

"La noción de aprendiz puede considerarse un modelo del desarrollo cognitivo del niño, porque orienta nuestra atención hacia los siguientes aspectos: hacia el papel activo que los niños desempeñan en la organización del desarrollo; hacia la búsqueda de apoyo, por parte del niño, y hacia el modo en que se sirve de otras personas en situaciones de interacción; hacia las tareas y actividades socialmente organizadas; hacia la naturaleza, socioculturalmente ordenada, de los contextos institucionales; hacia las tecnologías y hacia metas de las actividades cognitivas (...) significado y contexto no son elementos que puedan examinarse separadamente o derivarse de una suma de elementos."

BÁRBARA ROGOFF

A fin de dar cuenta de los procesos psicológicos implicados en el acto de aprender y convertirlos en una herramienta útil para plantearse cómo enseñar, es necesario un abordaje que mantenga coherencia teórica con los enfoques sociológico, antropológico y epistemológico desde los cuales se ha explicado la problemática inicial. Si bien las acciones humanas pueden estudiarse desagregando dichos punto de vista, tal distinción no tiene un límite claro en la continuidad de la vida. No es posible describir ni explicar el funcionamiento y el desarrollo de la psiquis prescindiendo de la interacción del individuo en un contexto cultural; éste lo referencia, lo identifica, lo contiene, lo describe y lo explica desde ese "otro" lugar, el social. Como explica Bronckart, el enfoque socioantropológico coloca el centro en "una corriente de acciones continuas en la que participan muchos agentes, por lo general en el escenario estructural de una o varias formaciones sociales"[2]. El psicológico, mientras tanto, atiende a la necesidad de "interrumpir el flujo de las acciones sociales y aislar una secuencia organizada de conducta que pueda atribuirse solamente a un agente (intenciones y motivos) en el despliegue de la acción aislada (y

1. Raquel Krawchik colaboró en el desarrollo de este capítulo.
2. Bronckart, 1996.

correlativamente, en ponderar las partes de las determinaciones externas al agente)"[3].

Pero, ¿en qué consiste nuestro psiquismo? ¿Qué es aprender? ¿Por qué se diferencia este concepto del de conocer? ¿Cómo procesa la información el individuo? ¿Y el grupo? ¿Cómo responder a las diferencias individuales? ¿Qué debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar una propuesta de enseñanza que colabore con estos aspectos? Estas preguntas trazan un camino intentando sortear límites teóricos que, desde nuestra perspectiva, obstaculizan seriamente el desarrollo del aprendizaje y del conocimiento de los niños en la escuela. Este obstáculo se observa fundamentalmente en los niños que pueblan las aulas del conurbano y pertenecen a sectores de la comunidad argentina provenientes de tradiciones culturales indígenas o mestizas: al partir de concepciones universalistas de conocimiento y de lógicas a adquirir no se reconoce su identidad, se los ubica en una categoría por debajo de la media esperada y se sigue reforzando su exclusión. Pero también constituyen un escollo en el aprendizaje de los niños pertenecientes a los sectores que podríamos denominar "incluidos"; porque la misma lógica universal y lineal que excluye a los otros, obstaculiza en éstos el desarrollo de mentes capaces de pensar en la complejidad del acontecer actual.

Partimos de la premisa según la cual la herramienta que posee el ser humano para vivir y desarrollarse en el medio es un cerebro preprogramado para aprender. Comparados con el resto de las especies, los humanos nacen en una situación de fragilidad y dependencia: como el repertorio de conductas innatas es escaso, tienen un largo camino de aprendizajes por delante. Esta particularidad que inicialmente parece una desventaja se convertirá, gracias a esa escasa predeterminación de la programación cerebral, en su mayor potencialidad. Unida a ella, existe otra característica de igual importancia: es una especie social y como tal no logra la humanidad sin otros humanos. Sin embargo, lejos de encontrar homogeneidad en las formas de desarrollar la capacidad de aprender, es posible hallar innumerables formas de vida y desarrollo, a las que llamamos cultura. Se encuentran a la vez diferenciaciones de estilos individuales en el interior de cada grupo. El aprendizaje, entonces, posee una dimensión biológica compartida por todos, otra social constituida históricamente, otra cultural más específica y una última individual y altamente variable.

3. Bronckart, 1996.

Somos un ser vivo

Reconocer al sujeto de aprendizaje como organismo es una obviedad si no se toma en cuenta la segmentación de las explicaciones sobre las características de este sujeto; tanto en el campo de la psicología como en el de las ciencias de la educación, en el mejor de los casos se habla del funcionamiento del cerebro, como si fuese independiente del organismo, llegando a referirse a cambios de conducta, procesos psíquicos o desarrollo cognitivo, sin tener en cuenta dónde se producen. Desde la propia formulación de las preguntas que guían tales razonamientos, se elude la cuestión de las bases neurobiológicas del aprendizaje, que a lo sumo son consideradas "elementos independientes" del proceso sobre el cual dichas disciplinas investigan; sólo cuando los problemas comienzan a dificultar el desarrollo, aparece el cerebro.

El pensamiento occidental dominante continúa sustentándose en posturas dualistas y polarizadas: lo "orgánico" es diferente de "lo psicológico", tanto por su naturaleza como por sus manifestaciones; lo "emocional" se distingue de lo "intelectual", y es estudiado con métodos distintos; se afirma que tienen una naturaleza y un modo de funcionar diferentes; ocupan lugares distintos en la vida psíquica y en tanto "problema" son abordados por distintas profesiones. No obstante, más allá de la alta especialización y fragmentación de los marcos teóricos y los paradigmas científicos, los humanos son "seres vivos" únicos y, como todo organismo vivo, integrados. En tanto tales, comparten junto a los otros seres vivos la unidad organizativa y se diferencian de ellos por la diversidad estructural[4] intrínseca de cada uno. Son así un sistema autopoiético; es decir, poseen un límite que los diferencia de los otros y tienen una dinámica propia. Nuestro único producto como seres vivos es lograr ser nosotros mismos y conservar nuestra autorreproducción: "En el proceso de evolución orgánica, cumplido el requisito ontogenético esencial de la reproducción, todo está permitido. El no cumplimiento está prohibido, pues lleva a la extinción"[5].

Deliberadamente se hace hincapié en este enfoque biológico, pues es preciso unir lo que ha sido culturalmente separado. Nuestras diferencias con el

4. Se entiende por organización a las relaciones que deben darse entre los componentes de "algo" para que se lo reconozca como miembro de una clase específica. Se entiende por estructura de "algo" a los componentes y relaciones que concretamente constituyen una unidad particular realizando su organización. (Véase Maturana y Varela, 1984.)
5. Véase Maturana y Varela, 1984. Véase también Monod, 1993.

resto de los seres vivos son importantes, pero si no se revaloriza lo que nos une a ellos, estaremos cada vez más lejos de amar la vida, de respetarla, de entenderla en toda su dimensión y complejidad. Parte del bagaje que traemos incorporado nos remite a un mandato ancestral: conservarnos como especie; y para ello no contamos con otra herramienta que la reproducción. Satisfecho este requisito, es preciso atender a la propia sobrevivencia; el cómo se hace está determinado únicamente por la dinámica particular de nuestro "ser en el medio". Por lo cual, las condiciones necesarias que permiten la adaptación pueden ser satisfechas de muchas maneras diferentes y "...[no dependen de] una optimización de algún criterio ajeno a la sobrevivencia misma"[6]. De modo que hablar de formas más eficaces que otras o de una mejor calidad de los mecanismos adaptativos para la supervivencia misma sería erróneo, pues dependen de las múltiples interrelaciones entre el medio y el organismo.

Sin embargo, en este análisis debe contemplarse la existencia de la desigualdad en las condiciones de acceso a los recursos del medio para una mejor supervivencia y un desarrollo más completo y autónomo[7]. La lucha por el dominio y el control de los recursos trae aparejada para los perdedores graves problemas, como el hambre, el frío, la desocupación o la imposibilidad de superar enfermedades por falta de atención médica o remedios. Es importante reconocer que el origen de esta desigualdad no se encuentra en la diferencia entre los mecanismos elegidos (diferencia de origen cultural), sino más bien en las limitaciones que impone al despliegue de esos mecanismos la mala distribución de la riqueza, combinada con el ocultamiento y el hostigamiento (no sólo ideológico sino también físico) que el sistema deja caer sobre sus márgenes.

Los graves problemas en la vida y sobrevida de diversos grupos humanos, que hoy se explican por la lógica político-económica del sistema neoliberal en que se encuentran insertos, se generan por la desigualdad en el acceso a los recursos; no por los mecanismos diferenciales desarrollados por tales grupos que, por el contrario, explican la posibilidad de sobrevivir a pesar de los obstáculos que imponen dichos problemas. Esta distinción nos permite dirigirnos al tema de la desigualdad para intentar superarla utilizando estos mecanismos diferenciales, los cuales no están ideológicamente comprometidos con la desigualdad ni con sus causas. Como ya hemos visto, del diagnóstico sociocultural se desprende que la población involucrada en la experiencia cumple con éxito los requisitos biológicos de reproducción y adaptación: sobreviven como grupo, sobreponiéndose al hambre y a la desesperación de la indigencia, así como sus hijos logran sobreponerse a una infancia rodeada de condiciones muy distantes del estereotipo de niño difundido por el modelo occidental.

6. Maturana y Varela, 1984.
7. Véase en este mismo libro –en el capítulo II– notas sobre la autonomía, el desarrollo, el progreso y la calidad de vida.

El desarrollo de cada persona está atado a su contexto y a su historia. Por lo tanto, para medir ese desarrollo se requiere atender a los elementos del contexto y de la historia; esta relación se fundamenta en que la necesidad de garantizar la supervivencia como individuos se apoya en la capacidad de garantizar la supervivencia como especie. La organización social –el vínculo y el tipo de vínculo con otros– cumple en primer término este requisito[8]; de tal modo que uno no existe sin lo otro. Es importante recordar que es la deriva filogenética humana –la evolución de la especie– la que ha convertido a los hombres en organismos con sistema nervioso y con organización social. Este hecho biológico condiciona nuestra historia cognoscitiva como seres vivos, pues marca una diferencia sustancial en la discusión sobre la cognición y el papel del medio en el desarrollo del conocimiento. El ser humano comienza a distinguirse del animal en su relación con el medio, a partir de la diferenciación entre el mundo "visual" y el mundo "pensado". El lenguaje que trasciende absolutamente la función comunicativa deviene en la representación mental del mundo, en el instrumento para operacionalizar los problemas de modo anticipado a su ejecución, en la herramienta para planificar las acciones y verificar sus resultados[9]. No reconocer en esta actividad psicológica superior la particular organización del sistema nervioso –cuya función se dirige casi exclusivamente a permitir el desarrollo del aprendizaje a partir de la capacidad de constituir nuevas y más complejas conexiones neuronales– significaría quedarse con una mirada puesta sobre un individuo simplificado.

Cuando el cerebro sufre un cierto grado de descompensación, trauma o lesión (cualquiera sea su causa) se pueden reconocer sus devastadores efectos. No es casual que la psicopatología sea la especialidad que más aportes ha rea-

8. Al igual que otros organismos con sistema nervioso y reproducción sexuada.
9. La etapa que Piaget adjudica al desarrollo de las estructuras que permiten adquirir la capacidad de anticipar y planificar coincide con el desarrollo de estas funciones a nivel orgánico.

lizado a la comprensión del aprendizaje en sujetos sanos. Sin embargo, dentro del ámbito educativo, las teorías del aprendizaje que mayor consenso han tenido en nuestro medio escapan a la indagación sobre el funcionamiento del cerebro al ejercer y desarrollar la capacidad de aprender. Se reconoce el papel jugado por la estimulación y el enriquecimiento de intercambio con el medio en el desarrollo de las posibilidades cognitivas y afectivo-emocionales, pero sin vincular estos procesos a la actividad cerebral. A fin de superar estos dualismos y contraposiciones, desde el inicio de la investigación nos planteamos la necesidad de no perder de vista que el sujeto es uno y que las leyes que regulan su funcionamiento se definen holísticamente para todos los procesos de crecimiento y desarrollo, así como para todos sus estados: la salud o la enfermedad. Por lo tanto, consideramos la existencia de una base madurativa neurobiológica para toda persona, la cual irá desarrollándose en interacción con el entorno, que en el ser humano es eminentemente social y cultural[10]. El tipo de vínculo no está establecido biológicamente; lo que determina la biología humana es una amplia capacidad para establecer relaciones de diferente tipo, lo cual, a la vez, implica que también el entorno se defina por las transformaciones que en él producen los hombres y su cultura: el hombre no es quien se relaciona con su entorno, sino que sujeto y entorno funcionan como unidad indisoluble. Las huellas que el hombre ha dejado en la naturaleza al domesticar plantas, por ejemplo, son prueba de esta unidad, al igual que las huellas dejadas por la montaña entre quienes la habitan.

Somos un ser vivo culturizado

La interacción con el entorno es mediada socialmente por los códigos culturales que configuran ese vínculo; esta mediación comienza ontogenéticamente en el vientre materno y filogenéticamente desde que existe la cultura. A partir del momento en que el proceso evolutivo del ser humano supera la es-

10. Toda división de factores por su naturaleza biológica, social o cultural, es sólo una división construida a los fines de la investigación y si bien puede ser útil en determinados casos para comprender un fenómeno específico, no puede nunca asumirse como un dato de la realidad, puesto que en la evolución humana (en términos filogenéticos y ontogenéticos) estos factores intervienen siempre conjuntamente; no pueden por tanto evaluarse en sí mismos más que en abstracciones teóricas.

pecialización biológica, cada conquista, cada nuevo aprendizaje, se alcanza a través de la cultura: ya no existe acto, ni signos, ni comportamiento, que puedan interpretarse fuera de ella. Dado que es un producto social, la identidad y la existencia de cada hombre no podrán comprenderse con independencia de los otros seres humanos, quienes no pueden tomarse ya como un elemento más del entorno, porque es con los otros que somos. Si bien esta dimensión social no explica en sí misma el desarrollo individual, le imprime características particulares. Como afirma Jens Brockmeier, "la principal herramienta del infante para lograr sus fines es otra persona"[11]. En realidad, lo son todos aquellos que tienen una función en la interacción –niños y/o adultos con diferentes roles– cuyas modalidades de conocer y transmitir conocimiento están moldeadas por formas culturales particulares, que no son universales. Las formas culturales están unidas de modo indisoluble a determinado entorno y a determinado tiempo, de tal forma que el desarrollo de un grupo humano dado y el desarrollo del entorno en el que les ha tocado vivir se encuentran en una íntima relación; siguiendo a Varela y Maturana, llamamos a esta relación "acoplamiento estructural"[12].

La particular situación de nuestra especie ha generado una fractura entre las características adoptadas por diversos grupos humanos en su devenir histórico y la organización de las sociedades a partir de la diferenciación de clases sociales y la demarcación de territorios; esta fractura marca el origen de una fuerte limitación en las posibles formas del acoplamiento estructural. En la sociedad moderna, no todos los grupos socioculturales podrán "elegir" de qué modo construir su relación con el entorno (lo cual implica el modo de desarrollarse). Por el contrario, son los grupos que detentan el poder los que definen el tipo de desarrollo de esa sociedad, quiénes participarán del mismo y en qué condiciones. Las instituciones escolares han sido funcionales a la aceptación de lugares sociales con diferente jerarquía y capacidad de decisión por parte de las personas provenientes de distintos sectores. Así, el sujeto de aprendizaje comenzó a definirse en íntima relación con su rol dentro de la sociedad, llegando a un punto tal en que el parámetro para evaluar si hay o no

11. Brokmeier, 1996.
12. Maturana y Varela llaman a esta relación "acoplamiento estructural", se refiere a las mutuas interacciones entre estructura del organismo y estructura del medio, dando como resultado una historia de mutuos cambios estructurales concordantes mientras no se desintegren. Hay adaptación si hay acoplamiento estructural.

aprendizaje se vincula estrechamente a la adquisición de los rasgos típicos de ese rol[13]. Algunos ejemplos son: la imagen de Dios presentada por Froebel y Pestalozzi; la de la futura clase obrera, por Lasalle; la del futuro soldado por Lancaster; el ciudadano autónomo propuesto por la Escuela Nueva. Son los modelos pedagógicos y no la psicología los que determinan la imagen del sujeto de aprendizaje, encargándose de encontrar las teorías que fundamenten su accionar[14].

Hoy domina el paradigma del niño empresario y de la escuela como una empresa, de donde proviene la idea según la cual la estimulación de la competencia es uno de los elementos indispensables para colaborar con los procesos adaptativos de nuestros niños, pues el mundo es concebido como un gran mercado. Sin embargo, son los sectores dominantes de la cultura occidental los que han definido qué parte de la sociedad les es funcional y cuál queda ubicada como excedente absoluto. Desde la perspectiva del grupo empresarial, en la sociedad el rol trasciende al individuo. Con esta afirmación se fundamenta la competencia –pues la especialización en roles necesarios aseguraría el éxito– admitiendo a la vez que, para un sujeto, la individualidad es la clave de su existencia y no puede desarrollarla fuera del grupo. Conservar el grupo es vital para la individualidad; tan vital que lo lleva a sacrificar incluso deseos personales[15].

Sin embargo, considerar la oposición competencia-solidaridad como clave del desarrollo de las personas y del grupo, desvirtúa en realidad la verdadera interrelación individuo-grupo: la configuración del "ser social" no responde a una libre elección del individuo –quien no elige vivir en grupo o vivir aislado– porque el ser humano es un ser gregario como característica de especie. La concepción universalista de sociedad y cultura provoca que las diferentes formas adoptadas por los diversos grupos humanos para desarrollarse sean enfocadas desde el punto de vista de la competencia y la supervivencia de los

13. Para profundizar este aspecto véase Querrien, 1979.
14. Véase Baquero, 1994; Baquero y Narodowski, 1994.
15. En la caracterización de la socialización primaria y secundaria que realizan Berger y Luckmann, pueden encontrarse los fundamentos teóricos de estas posturas. La socialización secundaria reside en la internalización de submundos institucionales, determinados por la división social del trabajo y la distribución social del conocimiento especializado de roles, cuyos portadores se definen institucionalmente. Requiere de un aparato legitimador, acompañado por símbolos rituales o materiales. El proceso de internalización de la socialización secundaria involucra identificación subjetiva con el rol y sus normas apropiadas.

más aptos. El concebir la existencia de grupos más aptos que otros, de roles socialmente más calificados que otros, deviene de dos presupuestos complementarios: existe una cultura universal y en su interior roles fijos y estratificados; existen diversas culturas, una más evolucionada que el resto. Esta misma concepción coloca como problema central de la educación formal el desfasaje entre la rapidez del desarrollo tecnológico y la capacidad de las instituciones educativas para "producir" sujetos adaptados a esos cambios. Al respecto, consideramos que una de las causas de este desfasaje se encuentra en la tendencia de los parámetros preestablecidos a ser poco móviles, en franca contradicción con la naturaleza dinámica del acoplamiento estructural.

Lograr la adaptación requiere poner en juego una gran movilidad, pues adaptarse significa justamente reacomodarse a una nueva situación, para garantizar la supervivencia y la reproducción. Es importante reconocer que los grupos históricamente sometidos –esos que el sistema define como excedente absoluto– han demostrado con creces poseer esta capacidad: a pesar de vivir en condiciones adversas, lograron sobreponerse, reacomodarse, subsistir e, incluso, crecer en términos demográficos, culturales y cognoscitivos; pero la exclusión se justifica a sí misma, subestimando los mecanismos diseñados y hasta negándolos. Sin embargo, numerosos estudios[16] evidencian que el nivel cognitivo de niños pertenecientes a sectores sociales equivalentes a los aquí señalados es normal: pueden aprender y la calidad de estos aprendizajes es óptima. Esto se comprueba siempre que se modifiquen las condiciones de observación desde parámetros asentados en el marco de la cultura dominante, hacia parámetros que tengan en cuenta la descripción e interpretación de la conducta en los términos de la cultura particular a la que pertenecen los niños; esto significa que si se validan y aceptan sus propios mecanismos adaptativos, pueden valorarse sus producciones.

Ahora bien: si estos niños no entran a la escuela en condiciones cognitivas desfavorables, el problema de su fracaso se corre hacía el interior de la escuela. Cobran entonces relevancia las diferencias de contextos (familiar-escolar) y de formas de establecer vínculos (adultos, niños, conocimiento). Porque mientras para algunos niños la escuela funciona como socialización secundaria en continuidad con la producida en el seno de las familias, para otros esta continuidad se quiebra, toda vez que las pautas culturales transmi-

16. Véase De la Cruz, 1995; Pipkin Embón, 1994.

tidas por la escuela no mantienen ningún tipo de relación con las aprendidas en el entorno familiar. Si bien esta situación habla de las causas de desadaptación escolar, no dice nada respecto al motivo para considerar las pautas de la escuela como la meta a alcanzar. La pregunta que debería estar en el centro del debate no es cómo lograr que estos niños sin problemas cognitivos se apropien de la enseñanza escolar, sino el modo de lograr que todos nos apropiemos de la diversidad de conocimiento propia de las diferentes culturas.

Aprendemos en la experiencia mediada por otros

El aprendizaje es definido usualmente como un cambio duradero de conducta, producido a partir de la experiencia. Una conducta aprendida se desarrolla siempre en el marco de una particular historia de relaciones, en tanto no existe el aprendizaje fuera de la interacción, por lo cual está en directa relación con las características del entorno, como muestra el ejemplo de los niños ferales (criados por lobos). A diferencia del aprendizaje, el conocimiento es adjudicado a algún tipo de dominio y a un contexto particular, el de los expertos. El conocer está referido a la indagación sobre la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas y es un acto de reflexión intelectual, que no necesariamente se basa en la experiencia. El conocimiento nos enfrenta a un otro que dice qué es conocer, mientras que el aprendizaje es la herramienta que permite la supervivencia en el medio. Por ello, para determinar si hay o no aprendizaje debemos atender al acoplamiento estructural –es decir, a la adaptación–, en tanto la clave para evaluar si determinado conocimiento produce información adaptativa o no, se encuentra en la especificación del contexto y del dominio, ambas realizadas por un observador externo: "Admitimos conocimiento cada vez que observamos una conducta efectiva (o adecuada) en un contexto señalado, es decir, en un dominio que definimos como una pregunta (explícita o implícita) que formulamos como observadores"[17].

En efecto, un sujeto puede haber aprendido una lengua, a través de la cual se comunica y piensa, pero al cambiar de contexto y de observador, lo que resultó adaptativo ya no lo es. A partir de esta distinción podemos contestar por qué los niños que fracasan en la escuela están tan bien adaptados a su medio

17. Maturana y Varela, 1984.

cultural. A pesar de estas marcadas diferencias entre ambos procesos, aprender –adaptarse– se ha convertido en un término homologable a conocer, en tanto se considera que el conocimiento con mayor valor adaptativo para el desarrollo humano es el de la ciencia. Este tipo de conocimiento nace en la cultura occidental, de modo tal que entra en la escuela "empaquetado" como parte de esa cultura, considerada la más avanzada, justamente por poseer el conocimiento más avanzado. Si lo que diferencia al conocimiento del aprendizaje de cualquier conducta es la especificación del observador externo, puede afirmarse que el problema central del fracaso escolar radica en el intento de imponer al sujeto algo que le resulta ajeno o incomprensible. Cuando un docente especifica el dominio y el contexto de un conocimiento, ¿tiene en cuenta que los parámetros en el grupo de referencia del alumno pueden ser totalmente diferentes de lo esperable para la configuración de una respuesta a su planteo? Si además se afirma la existencia de la diversidad, ¿es correcto pretender un solo tipo de respuesta como la adecuada o esperable? Esta pretensión únicamente puede admitirse si la meta del conocer se corresponde con el conocer de la ciencia.

La premisa de la universalidad de los ámbitos de producción y dominios de conocimiento tiene como corolario que las respuestas correctas ya estén especificadas, considerando desajustado todo lo que se aleje de tales especificaciones. Por el contrario, si se trabaja con la diversidad de contextos y dominios, será esperable encontrar preguntas, respuestas o rendimientos diversos; y la evaluación se centrará en otros parámetros tales como el grado de coherencia entre la respuesta del sujeto y la situación. Para otorgarle relevancia al contexto y a la diversidad en el planteo de la estrategia de intervención didáctica –en la propuesta de enseñanza– las estrategias desplegadas en la vida cotidiana constituyen el punto de partida. Por lo tanto el desarrollo humano no debe ser visto como el comienzo de la escala en una línea de progreso, sino como la posibilidad de intervinculación con otros tipos de estrategias pertenecientes a otros contextos. La posibilidad de intervinculación opera ampliando los marcos de acción y los recursos del sujeto. De este modo, para conocer en qué sentido y en qué grado se va a producir el desarrollo, es preciso iniciar la intervención centrando la mirada en el sujeto que se desarrolla y en sus propias cualidades, antes que en la incorporación de una determinada "condición" que se supone *a priori* más desarrollada. Somos conscientes de que el desarrollo así concebido, como todo proceso creativo, tendrá un grado mayor de incertidumbre respecto de los procesos que asignan patrones preestablecidos; pero, en compensación, ofrecerá certezas más firmes en cuanto a las posibilidades de no limitarlo.

El problema central radica en que, al partir de premisas epistemológicas o gnoseológicas consideradas universales, cuando se pretende explicar por qué un sujeto no aprende conceptos científicos, se disocian los procesos de conocer y los de aprender, ya que se homologa la funcionalidad vital del aprendizaje con los procesos de evaluación del origen, naturaleza, límites, métodos y validez de todo tipo de conocimiento. Entonces la educación formal en particular y las instituciones sociales en general actúan como si la única posibilidad de desarrollarse fuese con la adquisición del conocimiento científico, el cual absorbe toda la vitalidad del aprendizaje y este proceso queda eclipsado por el de conocer científicamente, invirtiendo las jerarquías: en lugar de ser la adquisición de conocimientos científicos un recurso adaptativo más y de ahí su valor para ser aprendido, aprender pasa a ser sinónimo de adquirir conocimientos científicos. Esta consideración se vuelve doblemente importante si contemplamos el contexto social y cultural en el que se hallan inmersos los niños y jóvenes a quienes nos dirigimos. Si apuntamos a abrir la perspectiva de análisis sobre la educación formal para incluir a todos los hombres y mujeres que conforman una sociedad, es indispensable reconocer en todas sus potencialidades –las específicas, las grupales, las individuales– a un sujeto que es sistemáticamente menospreciado en sus capacidades y reiteradamente excluido, frente a lo cual su principal estrategia colectiva es "ocultarse" para pertenecer. No da lo mismo qué digamos sobre el ser humano como tal; partir de premisas que equiparen la condición de sujeto pensante a las lógicas de una sola cultura implica quitarle esa condición a toda persona cuyo pensamiento funcione de acuerdo con otras lógicas. Consideramos que esta exclusión, en el ámbito educativo, comienza con la formulación misma de los fundamentos psicológicos y epistemológicos por los que se define a un sujeto de aprendizaje.

En sentido contrario, proponemos concebir al sujeto ante todo como un ser vivo, que como tal se vincula a su entorno para lograr sobrevivir; y como un ser vivo social, en tanto su supervivencia depende de lo que haga también como grupo; aún más: como un ser vivo social y con cultura puesto que todos los grupos resuelven su supervivencia de un modo original y único, sin perder de vista que cada miembro de esa cultura tiene a su vez sus propias estrategias individuales. De esta manera puede visualizarse un sujeto potente aun en las situaciones más adversas, capaz de encontrar variantes, ser creativo y por definición activo, es decir, potencialmente artífice de su propio destino. Las experiencias y las identidades culturales establecen permanentemente diferencias tanto individuales como grupales, a causa de

la naturaleza misma del proceso adaptativo. Esta evidencia nos conduce a prestar atención no sólo a los contenidos que se aprenden y se conocen, sino también a las diferencias en los modos de aprender y conocer. Las respuestas están mediatizadas tanto por la experiencia actual, como por las experiencias anteriores, y ambas varían de una persona a otra. Los fundamentos neuropsicológicos que se han seleccionado en nuestra propuesta didáctica contemplan al hombre como sujeto integrado, único, biológico, social y cultural; pero también singular e individual en sus modos personales de comunicarse y aprender.

Nuestro aprendizaje tiene una configuración particular

La diversidad de experiencias y requerimientos adaptativos en contextos determinados va a desarrollar en cada individuo necesidades e intereses particulares, concordantes con la configuración de capacidades específicas, estilos cognitivos propios, estrategias resolutivas para problemas particulares y modalidades individuales en el procesamiento de la información. Cada individuo se apropia de las estrategias generadas en el seno de su grupo de pertenencia a lo largo de su historia colectiva de una forma única y original, que lo hace particular e irrepetible. En este proceso se conforman las individualidades y se enriquecen las historias colectivas: el grupo es necesario para desarrollar la individualidad, y la interacción de distintas individualidades es la clave de la subsistencia del grupo. Pero, ¿en qué consiste esa forma propia y original por la cual cada individuo se apropia de las estrategias grupales?

Modalidades de procesamiento de la información y aprendizaje

Poseemos dos hemisferios cerebrales[18] que tienen como función procesar cierto tipo de información: ¿lo hacen en forma separada? ¿Se puede afirmar

18. A partir de las investigaciones de Sperry, Gazzaniga, Bogen, 1969, el criterio sobre la función cerebral dio un giro de 180 grados, debido al reconocimiento del tipo de actividad nerviosa controlada por cada hemisferio. A partir de allí son múltiples los trabajos de investigación que han aportado al conocimiento de la funcionalidad interhemisférica.

que un niño procesa con el hemisferio derecho y otro con el izquierdo? ¿Se pueden plantear determinadas tareas para el hemisferio derecho y otras para el izquierdo? Evidentemente no. El hombre monohemisférico no existe, pero sí la especialización con preponderancia funcional de uno sobre otro. El cerebro es funcionalmente asimétrico y esta asimetría va definiéndose de forma dinámica y progresiva en el curso del desarrollo del individuo. El hemisferio izquierdo (HI) está comprometido en los procesos analíticos –especialmente en la producción y comprensión del lenguaje–, procesa la información de modo secuencial, punto a punto, en intervalos cortos de tiempo. El hemisferio derecho (HD) es más eficiente en la percepción del todo, realiza síntesis complejas de gran cantidad de información y tiene increíbles ventajas en el reconocimiento y la manipulación de patrones visuales complejos. Como afirma Peña Casanova:

> "Las funciones de uno y otro hemisferio tienen también similitudes y existe una clara complementariedad con una dominancia, quizás relativa en ciertos aspectos y absoluta en otros. Las diferencias, más que en el tipo de información tratada, estarían en la forma de procesar la información."[19]

Por su parte, según Ardila, "la especialización hemisférica se refiere (...) al reconocimiento especializado de ciertos parámetros de la información y al control de algunos aspectos del comportamiento."[20]

El procesamiento sucesivo del HI se asocia con la audición y el movimiento –requieren el análisis serial de la información– mientras el procesamiento simultáneo del HD se asocia con la visión y el tacto, realizando síntesis de elementos separados en forma gestáltica. Aquí no se agotan las modalidades, pues también existen las síntesis simultáneas. Las funciones nerviosas superiores (FNS) son consideradas como:

> "El resultado del trabajo coordinado, unitario y sintético de todos los sistemas (...) sensación, percepción, acción, son procesos activos e ínter-conexos entre sí, (...) como actividades superiores que a su vez se concatenan con actividades más básicas o primordiales que fundamentan las regulaciones y apetencias biológicas."[21]

19. Peña Casanova y Barroquer Bordas, 1983.
20. Ardila y Ostrosky, 1986.
21. Peña Casanova y Barroquer Bordas, 1983.

Durante un largo tiempo se consideró que esta preponderancia funcional estaba vinculada al uso de la mano: la dominancia del HI para el desarrollo del lenguaje en su aspecto estructural y organizativo (oral y escrito) y la destreza (utilización de la mano derecha) para las acciones motoras llevaron a afirmar que el HI era funcionalmente dominante y el HD subordinado[22]. Sin embargo, dar contenido a esta afirmación implica preguntarse: ¿dominante para qué actividades o procesos? ¿Subordinado con respecto a qué aspectos del funcionamiento cerebral? La dominancia hemisférica relativa responde por un lado a aspectos genéticos –sobre todo en lo relativo a la actividad motora– y por otro a aspectos aprendidos, que se configuran bajo las condiciones de un ámbito cultural, social y geográfico en particular. Teniendo esto presente, cabe sostener que la organización funcional del sistema nervioso está mediatizada por las condiciones del entorno. El procesamiento de la información se vincula a las características organizativas de la función nerviosa y no se puede conocer ni reconocer una modalidad funcional sin evaluarla de acuerdo con las condiciones del contexto cultural que enmarca las experiencias individuales y sociales.

La preponderancia (o lateralidad) está asociada a ciertas habilidades consideradas más relevantes que otras al interior de una cultura. Por ejemplo, en culturas con lenguas ideográficas como las orientales, las destrezas más desarrolladas son las viso-espaciales, los fenómenos de ensamble perceptivos y la armonía de los movimientos. Pero en culturas con lenguajes analíticos, las habilidades de mayor desarrollo tienen que ver con funciones auditivo-viso-motoras, en las cuales la palabra, su representación y su carácter simbólico-conceptual constituyen la principal herramienta del aprendizaje. El procesamiento espacial, una de las funciones más "lateralizadas", no se configurará de la misma manera en una población rural o urbana, o en poblaciones de llanura o de montaña.

La evidencia acerca de estas diferencias funcionales es tan contundente que en algunos ámbitos escolares no han podido dejar de tomarlas en cuenta. Pero lo que se ha hecho es jerarquizar las actividades viso-espaciales y creativas, sin incorporarlas a las estrategias de aprendizaje de fenómenos secuenciales o auditivo-motores: se han agregado "materias" del tipo "hemisferio derecho", pero no se desarrollan estrategias cognitivas integradas. De esta manera se encuentran

22. Diamond y Blizard, 1977.

por un lado "niños inteligentes" y por otro "niños hábiles para lo corporal y artístico"[23]. Este tipo de planteo se ha visto reforzado por la teoría de las inteligencias múltiples, la cual se caracteriza por llamar inteligencia a lo que en realidad son modalidades de procesamiento de la información[24].

En nuestro enfoque, el desarrollo de estas modalidades va generando diferentes estilos cognitivos, de acuerdo con los cuales cada individuo percibe, conceptualiza y organiza la información. Por ello, al hablar de ingreso y procesamiento de la información, es necesario tener presente que no se está haciendo referencia a la metáfora del ordenador, sino caracterizando a un sistema altamente complejo, capaz de ingresar, relacionar, seleccionar y producir información particular, a partir de la reelaboración personal de lo ingresado. Esta reelaboración personal está en íntima relación con la cultura de pertenencia del sujeto. En los casos en que la escuela ofrece estilos monolíticos para el procesamiento de la información, genera expectativas determinadas en relación con el tipo de respuestas esperables. Si éstas no se producen, el observador externo (el maestro) decide sobre la eficacia del rendimiento: el niño que no puede dar esas respuestas tiene dificultades[25]. Se produce entonces una iatrogenia pedagógica: al no respetar la legalidad funcional del cerebro en el proceso de aprendizaje, se está favoreciendo su "desintegración"; permitiendo sin quererlo que, sumado al fracaso escolar, comience a deteriorarse la autoimagen y la construcción del *self*. Desde esta perspectiva, una didáctica supuestamente universal no puede responder al problema de la enseñanza y del aprendizaje, ya que en su construcción deja a un lado dos factores insoslayables en tales procesos: la legalidad del funcionamiento cerebral y la diversidad cultural. Ambos retroalimentan y son "la materia prima" del desarrollo cognitivo[26].

En la construcción de los estilos cognitivos (las formas particulares de procesar y usar la información que ingresa al cerebro) participan diferentes niveles de integración funcional, como la percepción, la activación o inhibición de la transmisión de la información, la convergencia o divergencia de la atención, la asimilación o el rechazo de la información en la memoria, y la generalización de la memoria y su relación con otras informaciones[27]. En estas ideas se pone de manifiesto la importancia del tipo de experiencia que se vive en el presente, así como la historia de las experiencias vividas por las generaciones precedentes. Puede decirse que el "formato" en el que viene la información es tan importante como la información misma: ni el medio es el mensaje –como afirmaba McLuhan–, ni el mensaje es neutral con respecto al medio. También puede afirmarse que, si bien todas las funciones involucradas por Valdivieso en los estilos cognitivos tienen una correspondencia fisiológica en el cerebro, se desarrollan modalmente a través del aprendizaje: toda actividad que se presenta como novedad implica aprendizaje, en tanto involucra planes, búsqueda y verificación.

23. Desrosiers-Sabbath, 1993.
24. Esta teoría se presenta en el capítulo x de la segunda parte del libro: "Debates".
25. Hannaford, 1997.
26. Vygotski, 1978. Luria, 1983.

Percepción. Lenguaje y aprendizaje

La forma de percibirse como organismo va a imprimir una postura particular a la hora de entender cómo y qué se percibe: la percepción es un acto de orientación, que dirige la acción con el fin de resolver conflictos (problemas), como modo de "recurrir y transformar" el medio, que es un modo de transformarse a sí mismo en tanto parte integrada de éste. De acuerdo con esta concepción, el principal mecanismo adaptativo es el lenguaje, regulador de todas las funciones cognitivas. Los niveles sensoperceptivos configuran un nivel básico de conocimientos que, en interacción con el entorno social y cultural, irán desarrollándose de un modo y con un sentido particular reforzado por el lenguaje, en el curso de las sucesivas experiencias: "El niño comienza a percibir las cosas con significado e introduce elementos de pensamiento en sus percepciones inmediatas"[28].

En el adulto estas percepciones son estables y están cargadas de sentido: "No es posible crear condiciones que divorcien funcionalmente nuestra percepción de la atribución de sentido que cobra cada objeto percibido. La percepción constituye una parte integrante del pensamiento visual"[29].

En el mismo sentido, desde una perspectiva biológica Varela y Maturana señalan:

27. Valdivieso, 1990.
28. Van der Veer, 1996.
29. Vygotski, 1984.

"Nuestra experiencia está amarrada a nuestra estructura de una forma indisoluble. No vemos el 'espacio' del mundo, vivimos nuestro campo visual. No vemos los 'colores' del mundo, vivimos nuestro espacio cromático. (...) Cualesquiera sean nuestras percepciones conscientes, aunque las diferenciemos entre sensoriales o espirituales (...) no operan 'sobre' el cuerpo, ellas son el cuerpo"[30].

El lenguaje permite la organización de los procesos o sistemas funcionales cerebrales y las síntesis simultáneas: auditiva, viso-espacial, esquema corporal, lenguaje gestual, intercambio del flujo de información en la comunicación y el desarrollo del pensamiento. Cuando se dice que un niño presenta buenos mecanismos adaptativos a su medio pero fracasa en la escuela, no se está ante un déficit funcional (mental); se trata de una incongruencia de acoplamiento. Es decir: se produce una situación en la cual el medio –por ejemplo la escuela y todo lo que acontece en ella– irrumpen como un cambio drástico de ambiente, y adaptarse a esta nueva situación puede tener un alto costo o presentar serias dificultades. Ante cualquier cambio de medio, el organismo tratará siempre de mantener una transformación congruente con él mismo, dado que cada interacción lo afecta:

"El sistema nervioso está construido de tal manera que cualquiera que sean sus cambios, éstos generan otros cambios dentro de él mismo y su operar consiste en mantener ciertas relaciones entre sus componentes invariantes frente a las continuas perturbaciones."[31]

Pero si el medio escolar representa un cambio radical con respecto al de pertenencia, se produce una situación equivalente a "sacar al pez del agua": no puede haber congruencia. Cuando lo que se especifique –llámese la cultura escolar– sea recibido como una perturbación, el sujeto intentará de todas formas producir una respuesta adecuada con el objeto de encontrar el equilibrio; pero si quien especifica no toma en cuenta que el desajuste se produce por la incongruencia entre la especificación y el campo experiencial de la persona, el efecto será desintegrador: "Mi seño está loca, dice que se dice hielo, no yelo."

30. Maturana y Varela, 1984.
31. Maturana y Varela, 1984.

Emoción. Memoria. Aprendizaje

La perspectiva que se propone parte del criterio según el cual la experiencia resulta configuradora de la actividad, en tanto sin experiencia no hay impacto emocional ni cierre perceptivo. Este concepto es importante, dado que está estrechamente ligado a la memoria: ¿qué elementos pasan a formar parte de nuestro modo de operar? En definitiva, esta es la cuestión que tanto preocupa al docente en la tarea de "enseñar" cuando afirma "lo que aprendieron hoy, mañana lo olvidan". A esto se suele responder que si lo olvidaron es porque no lo aprendieron; pero probablemente habría que agregar que si no lo aprendieron quizás sea porque no les impactó; su contacto con la propuesta didáctica no les produjo ningún cambio. Para nuestra propuesta lo emocional y lo afectivo están ubicados en una concepción dialéctica e histórica. Esto refuerza la hipótesis acerca de la incidencia de la variable cultural en la formación de conceptos, porque los aprendizajes que el niño desarrolla en el marco de su contexto familiar están signados por la impronta psicoafectiva. La enseñanza formal no ha logrado aún vincular el conocimiento con el placer de aprender y mucho menos con la necesidad; por lo tanto los conocimientos se tornan superficiales con un escaso valor modificador.

Este aspecto vuelve a enfrentarnos al problema de la valoración que se hace del conocimiento, a la consideración acerca de qué convierte en relevante una información recibida y cómo se adquiere dicho carácter. Si el proceso de enseñanza comienza con la desvalorización de la información almacenada en la memoria construida dentro del grupo de pertenencia, no puede haber nivel de significación, porque un impacto emocional negativo o neutro tenderá a producir una conducta evitativa o de escaso nivel motivacional:

"En el cerebro de cada hombre la organización de las zonas que modulan la memoria es individual y está ligada preeminentemente con la actividad. (...) Depende de los mecanismos emocionalmente activos o emocionalmente neutros y por lo tanto del fondo funcional del cerebro."[32]

Suele ponerse el acento en el nivel de significación que para el sujeto tiene aquello que se le pretende enseñar, considerando que para cumplir este re-

32. Béjtereva, 1984.

quisito, y que realmente exista aprendizaje, lo enseñado debe vincularse con la experiencia cotidiana del sujeto. Pero, ¿qué quiere decir "vinculado con la experiencia cotidiana"? Generalmente se buscan ejemplos de la vida cotidiana donde el contenido a enseñar esté presente, asumiendo que hay una continuidad entre las metas de la sociedad y las de la escuela; sin embargo, no sólo no existe tal continuidad, sino que hay una evidente ruptura. Todo programa de comportamiento se sostiene con una meta y se desarrolla a través de la memoria, de modo tal que el sustento de cualquier actividad es la tríada experiencia-memoria-programa de comportamiento. Sin esto no se puede obtener el marcador del éxito y del fracaso, ya que si no hay meta, no se puede cotejar el resultado de la actividad, el *feed-back*, ni su evolución; pues es la meta propuesta y el acercamiento a su concreción lo que marca el avance:

> "En el desarrollo de todo tipo de actividad que involucre la constitución de programas de comportamiento, se pueden reconocer dos modelos inter-actuantes: el modelo *feed-back* y el modelo *feed-forward*. (...) En el primer caso [las metas] están constituidas por las consecuencias inmediatas de las conductas (...) y en el segundo, por el refuerzo anticipatorio de las metas de largo plazo. Estas son privativas del ser humano, están sostenidas por el lenguaje y son las que permiten proyectar el futuro. Nada menos."[33]

El problema de las metas no es una trivialidad, menos aún cuando la pregunta de los docentes frente a los niños que abordamos en este estudio suele ser: ¿para qué les voy a enseñar si no tienen futuro, si no van a conseguir trabajo, si ya están excluidos? Esta percepción es la raíz de la pérdida de significatividad. Es preciso entonces que los docentes, en lugar de sentirse en el medio –como ellos mismos dicen– de lo que exige el sistema y una realidad donde no es posible llevar a la práctica esas exigencias, asuman otra perspectiva teórica. Deben plantearse un problema diferente, pues este es el único camino para encontrar nuevas respuestas; si se da por válida la premisa del excedente absoluto, lo mejor es cambiar de profesión. Ampliar la mirada y fijar nuevas metas requiere de la participación de todos, con lo cual, considerar a quien tengo delante y su familia como interlocu-

33. Krawchik, 1993.

tores válidos para discutir esa inclusión es el primer paso. En este reconocimiento está la clave para el reencuentro con la significatividad en el acto de conocer. Existe entre estos docentes y sus alumnos una profunda incomunicación:

> "Toda actividad humana presupone una red de conocimientos comunes sobre el mundo y además contribuye a la creación y transformación de dicha red. (...) Dicha actividad es sometida a una evaluación permanente y sólo puede ser legitimada en el seno de las evaluaciones del grupo. (...) La actividad comunicativa (o del lenguaje) es un medio para construir y desarrollar esas evaluaciones."[34]

Estas evaluaciones son sociales, se construyen desde los parámetros propios de cada cultura y validan las conductas otorgándoles significación y racionalidad:

> "Transforman la secuencia conductual, llevándola de la forma de acontecimiento natural a la forma de acción humana. (...) La interpretación que da el agente de sus propias acciones sólo puede derivar de la apropiación e interiorización de este mecanismo."[35]

Efectivamente, lo normal, lo bueno, lo deseable o no, lo correcto, todo ello está determinado desde el grupo de referencia del sujeto. Qué espera el grupo de pertenencia de cada uno y qué espera cada uno de sí mismo, son cuestiones totalmente enmarcadas e interrelacionadas con el significado del "deber ser", definido socialmente. Esto dificulta enormemente la evaluación moral o ideológica de cualquier comportamiento si se parte del desconocimiento de las prioridades, los valores, las expectativas y, en general, los pensamientos del grupo de pertenencia de las personas "evaluadas". Porque, para que la comunicación entre dos sujetos particulares sea efectiva, debe reconocerse el valor subjetivo del lenguaje, la importancia de los contextos en la producción de sentido, la no neutralidad de los mensajes y la absoluta necesariedad del mutuo conocimiento y respeto. No puede pretenderse "comunicación" sin claridad en los mensajes y tampoco claridad, si no se reconoce la importancia de la cultura en la enunciación de lo normal, lo bueno, lo deseable, lo correcto, en definitiva, del "deber ser".

34. Habermas, 1999.
35. Habermas, 1999.

Desde este punto de vista, se sostiene que la adquisición de significados constituye un instrumento del proceso cognitivo mismo. Como plantea Vygotski, el aprendizaje de los significados está ligado a la función comunicativa del lenguaje, donde adquiere valor de señal y un significado determinado reconocible por el sujeto a través del cual podrá interactuar.[36] En su proceso de desarrollo, las palabras dejarán de ser sólo señales y pasarán a pertenecer al nivel de representación simbólica de la realidad.

En términos del propio Pavlov, las palabras "son una abstracción de la realidad, permiten la generalización, lo que constituye nuestro aporte suplementario, puramente humano, el pensamiento abstracto"[37].

Desarrollo y aprendizaje

Lo hasta aquí expuesto ubica el aprendizaje como motor de desarrollo de las FNS. La modalidad de procesamiento de la información que ingresa también se desarrolla y depende del formato a través del cual fue ingresada esa información. Siguiendo esta línea de pensamiento, traemos el concepto vygotskiano de organización extracortical de las funciones mentales en referencia con las actividades humanas conscientes. Estas actividades se construyen sobre instrumentos o ayudas externas, lo que Vygotski denomina "nivel de desarrollo potencial":

> "No es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o con la colaboración de un par más capaz."[38]

Así, para definir la relación entre el desarrollo del niño y su aprendizaje, no es suficiente establecer niveles evolutivos según las actividades que el niño pue-

36. Si nos retrotraemos en la historia evolutiva del lenguaje, el trabajo fue anticipador del agrupamiento, de la organización del grupo de individuos, éste a su vez fue el germen social. La primera función del lenguaje fue la de organización de la acción, o sea, fue programador, luego apareció el lenguaje con valor comunicativo, como segunda función. Si la ontogenia reproduce la filogenia entonces el soliloquio de los niños no funciona como otro acto motor sino como ensayo de organización en el pasaje de lo extrapsíquico a lo intrapsíquico.
37. Azcoaga, 1979.
38. Rivière, 1986

de realizar por sí solo; es necesario también determinar lo que puede hacer con la ayuda de otros. Al conjunto de actividades que el niño puede realizar con la ayuda de adultos o pares más capaces que él, Vygotski lo denomina "zona de desarrollo próximo". Es importante remarcar que, para establecer la zona de desarrollo próximo, deben crearse canales de comunicación que contemplen las características del código cultural del grupo, acordes a su vez con las funciones nerviosas superiores, respetando las modalidades del desarrollo de procesamiento de la información particulares.

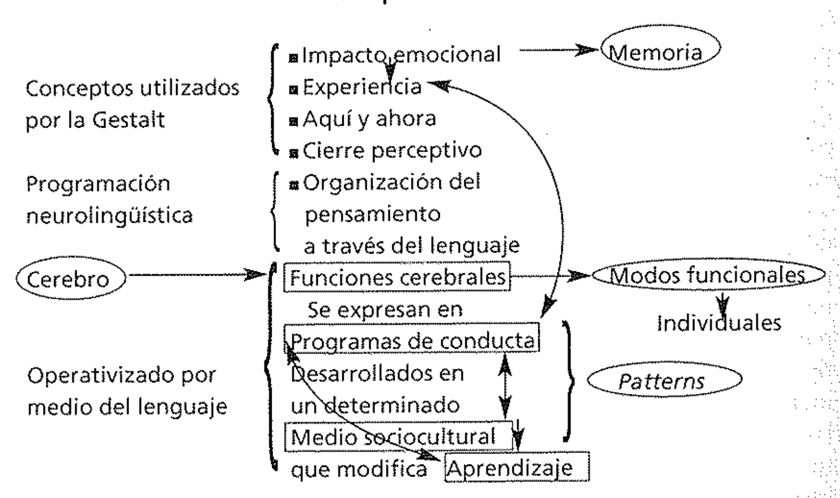
Esta perspectiva vygotskiana suele derivar en la organización grupal de las actividades. Sin embargo, la ZDP requiere evaluar con instrumentos adecuados qué es lo que el niño puede hacer por sí solo, pues sin esta información de base no es posible organizar la enseñanza previendo y sistematizando el tipo de ayuda a brindar. Se comprenderá que juntar a los chicos para trabajar en grupo está muy lejos de ser una vía adecuada para desarrollar zonas corticales a partir de mediaciones extracorticales. Vygotski afirma que toda función psíquica ocurre dos veces, primero en una dimensión interpsicológica y luego intrapsicológica. Ello significa que lo que pasa a ser parte de nuestro pensamiento, de nuestra forma de percibir y de nuestra forma de operar en el medio, fue antes parte de un proceso comunicativo con otro. Esto no quiere decir que el sujeto incorpore tal cual los datos provenientes de dicha mediación; pero sí advierte que la acción mediadora de otro debe atender a estas particularidades, para poder guiar el desarrollo individual.

En síntesis, puede decirse que el aprendizaje es el mecanismo fundamental de socialización del hombre y que sus bases biológicas están determinadas por la actividad nerviosa superior, cuyas funciones se desarrollan y permiten una constante interacción con el contexto. Este contexto está mediatizado por los "otros sociales", de modo tal que la cultura va a gatillar determinado tipo de aprendizajes con una modalidad particular, tanto a nivel grupal como individual. El desarrollo cognitivo del individuo está íntimamente ligado con las características que este conjunto de elementos e interacciones imprime en su modalidad de conocer, en lo que conoce y en lo valorado en tanto conocimiento. Este es el núcleo conceptual de cualquier propuesta didáctica, y en la situación pedagógica actual, supone que la escuela puede favorecer u obstaculizar el desarrollo de las capacidades de sus alumnos, con lo cual puede erigirse como mediadora del proceso de inclusión o exclusión del sujeto escolar.

Cuando el niño entra por primera vez en la escuela, está orientado por los aprendizajes adquiridos en su contexto, que permitieron el desarrollo de cierto tipo de habilidades y estrategias; posee explicaciones sobre diversos fenóme-

nos y distintos grados de desarrollo conceptual en relación con los conocimientos en diferentes dominios, inclusive en el de la ciencia. Teniendo en cuenta estos aspectos, en la primera experiencia escolar, ¿encontrará el niño las posibilidades de desarrollar sus habilidades particulares, reforzándolas con propuestas didácticas basadas en los conocimientos construidos fuera de la experiencia escolar, o se tenderá a desconocer sus saberes o indagar sobre ellos para luego desconocerlos y generar otros nuevos? En el siguiente esquema, se interrelacionan los conceptos analizados con el objeto de mostrarlos integradamente, jerarquizarlos y particularizar su aporte en el proceso de aprendizaje. Debe remarcarse que ambas características –jerarquía y particularidad– no se definen en cada elemento de un modo aislado sino sólo a partir de la intervinculación entre ellos y con la totalidad.

Aspectos centrales del enfoque de la neuropsicología comportamental



Metodología de diagnóstico psicológico

Con el objeto de dar cuenta del desarrollo cognitivo de los niños que participaron de la experiencia didáctica en el marco de la investigación, se diseñaron instrumentos capaces de reflejar el marco psicológico que da sustento a nuestra mirada sobre las modalidades de aprendizaje. La decisión de no utilizar pruebas estandarizadas implicó entrar en la complicada discusión sobre cómo medir el desarrollo normal de los sujetos. Una de las causas a las que se atribuye con frecuencia el fracaso escolar de estos niños se centra en el supuesto según el cual la falta de una buena alimentación y estímulos en el ambiente familiar (causada por su precariedad) redunda en un deterioro de las funciones cognitivas, evidenciado en la comparación con niños de otros sectores sociales y constatado a través de tests diagnósticos estandarizados[39]. Desde este tipo de test, se supone que las respuestas dadas por el sujeto son predictivas de posterior desarrollo, entendiendo que el desarrollo precede al aprendizaje. Por el contrario, consideramos que el tipo de pregunta a formular, la actividad que se espera que un niño despliegue o el contexto de resolución de la tarea propuesta, deben ser congruentes con la cosmovisión (el tipo de preguntas), el modo de operar (el tipo de actividad) y el contexto de vida (el aquí y ahora) del grupo de pertenencia del niño evaluado. La hipótesis central de la investigación sostiene que es posible evitar el fracaso escolar trabajando con la cultura como variable independiente; esta afirmación constituye uno de los elementos clave del marco de referencia utilizado para revisar con qué protocolos evaluar el desarrollo cognitivo de los niños.

Al respecto, las premisas que guiaron la construcción y análisis de las pruebas implementadas en esta experiencia están sustentadas por los estudios de la neuropsicología comportamental, los cuales remiten a diversas investigaciones sobre la correlación entre el comportamiento, la madurez de distintas regiones cerebrales ocurrida en momentos críticos de la vida de un sujeto y el desarrollo funcional, que articula los dos elementos anteriores con los estímulos ambientales[40]. Así para la construcción de las pruebas se tuvo en cuenta qué podían resolver los niños por sí mismos y con qué tipo y cantidad de ayuda avanzaban en la complejidad de la resolución. Las actividades contaron con una mayoría de elementos familiares (contextualizados), para poder evaluar el desarrollo funcional sin la interferencia de las complejidades contextuales asociadas a la capacidad de resolver tareas, cuando la cantidad de nueva información supera la que puede ser procesada e integrada fácilmente.

39. En la segunda parte del libro, "Debates", analizamos en detalle las implicancias de tales aseveraciones.
40. Además de los estudios de Vygotski, 1984, y Luria, 1978 y 1995, véase Sydney, Segalowitz y Hiscock, 1998.

Funciones evaluadas

Se evaluaron las FNS, ya que a partir de su análisis puede descartarse la existencia de algún obstáculo para el aprendizaje. Las FNS se definen de la siguiente forma:

- Reflejo de orientación: se evalúa la dirección de la atención hacia un estímulo determinado que aparece como novedad en el ambiente. El desarrollo de esta función es clave para que el sujeto logre distinguir un nuevo estímulo en su entorno como paso ineludible para luego explorarlo.
- Actividad exploratoria: se evalúa la capacidad de dirigirse hacia los estímulos del ambiente indagando activamente. Estas dos funciones constituyen el mecanismo de alerta o, en términos de Pavlov, el reflejo de orientación-investigación. No requiere aprendizaje, pero sí mecanismos de ingreso de la información en buen funcionamiento: analizador auditivo, visual, olfativo, gustativo, táctil.
- Sostén de la atención: se evalúa la capacidad de mantener la atención al operar con los estímulos seleccionados por el sujeto. Esta función requiere aprendizaje y está estrechamente ligada con la significación del estímulo, que es otorgada por el contexto de pertenencia del sujeto. Cualquier novedad puede "despertar" nuestro alerta, pero si la novedad no reúne características de significatividad, la atención se diluye. Esta función controla los mecanismos de alerta y organiza los analizadores.
- Sensopercepción: los mecanismos sensoperceptivos constituyen las herramientas con las que se reconoce y organiza la información. A través de la síntesis simultánea de los analizadores se ordena, clasifica, reconoce e integra la información.
- Mecanismo viso-motor-espacial: se evalúa la acción del sujeto en el espacio, a partir de estímulos procesados visualmente.
- Mecanismo auditivo-verbal-motor: se evalúa la organización de la acción mediante el lenguaje partiendo de guías externas al sujeto que actúa para alcanzar dicha organización (la palabra como organizador no es la propia palabra procesada internamente, sino la del docente o ayudante, que conduce verbal y explícitamente la acción).
- Memoria diferida: la memoria es una herramienta de fichaje y actualización de la información requerida. Ubica, asocia y actualiza la información ante determinadas señales. Utilizando la información de los analizadores configura elementos en correspondencia con la señal que gatilla qué información se recupera y cómo. Como la herramienta que permite la representación simbólica de la realidad, su reorganización y planificación es el lenguaje ("traer" a la conciencia algo ya pasado a través de la palabra, implica vincular procesos ideatorios y lenguaje), se evalúa la capacidad de utilizarlo en tanto organizador en la recuperación de una secuencia ideatoria. En principio, esta evaluación sólo puede realizarse sobre información proveniente del contexto de pertenencia del sujeto, pues sólo puede representarse simbólicamente, reorganizar y planificar lo que se conoce experiencialmente, conlleva una impronta afectiva o convierte a la experiencia en vital y, por lo tanto, con significación y sentido para el sujeto.

- Organización de la acción a través del lenguaje: esta función se refiere a la capacidad de organizar la acción de cada sujeto con estímulos que le son propios, vale decir, con estímulos internos que se provee a sí mismo con ese fin; con su palabra. El desarrollo de esta función se relaciona fundamentalmente con la capacidad para conducir su acción ordenadamente sin la indicación verbal de otro sujeto.

Indicadores para medir la respuesta obtenida

Partiendo de los conceptos de zona de desarrollo actual y zona de desarrollo próximo, nos hemos propuesto evaluar no sólo aquello que los niños pueden realizar con éxito por sí mismos ante la actividad propuesta, sino también lo que pueden realizar con éxito a partir de la ayuda otorgada, para lo cual fue necesario discriminar el tipo y grado de ayuda requerida por cada sujeto evaluado. En función de ello, se construyeron los siguientes indicadores:

- **Sin dificultad**: este indicador marca el nivel de desarrollo actual. El niño responde a la consigna y no encuentra obstáculos que no pueda superar por sus propios medios, reconoce las dificultades cuando se le presentan y puede facilitarse la resolución del problema con mecanismos ya adquiridos.
- **Con facilitador**: el niño reconoce la dificultad y la resuelve cuando el docente le provee una ayuda mínima y luego continúa solo, resolviendo por sí mismo las dificultades que a partir de allí va encontrando. En este caso también logra la meta de la actividad propuesta.
- **Con ayuda esporádica**: logra la meta propuesta, pero requiere la ayuda del docente en más de una oportunidad.

- **Con ayuda recurrente**: requiere la ayuda permanente del docente; no puede avanzar sin ella en la resolución de la tarea; pero a través de esta ayuda lo logra.
- **Con dificultad severa**: encontramos un sujeto que, ante la dificultad para resolver la tarea, acepta la información pertinente que se le brinda para que pueda avanzar en la resolución del problema e intenta utilizarla, pero sin éxito. El niño no logra entonces resolver la tarea propuesta, por más que el docente lo acompañe paso a paso, cambiando el tipo de ayuda brindada.

Los primeros cuatro indicadores abarcan a los niños que logran las metas propuestas, con lo cual han comenzado un camino de aprendizaje en el sentido apuntado por dicha tarea. El último indicador comprende al grupo de niños que aún están lejos de ese logro, pero se muestran capaces de recibir la ayuda e intentar abordar la tarea. A este tipo de niños se les ha planteado una tarea muy alejada de sus posibilidades: debe buscarse la zona de desarrollo actual –qué tipo de tarea puede realizar solo y sin dificultad– con el objeto de avanzar hacia un nivel de mayor complejidad a partir de la ayuda.

Al evaluar al grupo control en la finalización del ciclo lectivo, hemos observado que un grupo importante de niños no podía ser ubicado en ninguna de estas categorías, porque rechazaba la ayuda ofrecida. Por lo tanto, era imposible medir la zona de desarrollo en la que se encontraba. Este es un dato alarmante porque esos niños no presentaban ninguna dificultad especial al comenzar el año: han perdido la posibilidad de recibir e incorporar la ayuda de los otros en el ámbito escolar[41]. Si se tiene en cuenta que el aprendizaje es un cambio de conducta duradero a partir de la interacción en el medio, que implica un proceso de adquisición de nuevas capacidades y conocimientos a través de la interacción mediada con los elementos y personas que nos rodean, esta pérdida es un paso atrás sustancial en sus posibilidades para tener éxito en el proceso de escolarización.

Si bien la dificultad severa indica que hay un largo camino a recorrer, el rechazo de la ayuda señala una dificultad aún más peligrosa, que conlleva costos mayores para encarar un proceso de aprendizaje. Porque quien no puede hacer algo, pero escucha cómo debe hacerlo y lo intenta, podrá en algún momento

41. Esta conducta es observada en su investigación por Emilia Ferreiro, 1985.

lograrlo; en cambio, quien no acepta ser ayudado no puede intentar nada nuevo y el aprendizaje se trata, justamente, de eso. El primer caso nos muestra un sujeto para el cual la tarea está muy por encima de sus posibilidades y es preciso volver a encontrar el nivel de desarrollo actual. El segundo, muestra un sujeto que ya ha incorporado el "no se puede" o "a mí no me da la cabeza"y sólo resuelve lo que se le presenta sin dificultad –el éxito refuerza que esto sí puede hacerlo– pero al primer error cometido cambia de actividad, escapa de la tarea. Es ciertamente muy difícil superarse cuando se ha internalizado este tipo de respuesta. Aparece entonces el siguiente indicador:

- **Rechaza la ayuda aunque no logra completar la actividad**: muestra a un sujeto que, ante la dificultad en la resolución de la tarea, rechaza la información pertinente que intenta darle el docente, para que pueda avanzar y resolverla. El niño comienza su trabajo y cuando encuentra una dificultad abandona la tarea o dice no saber hacerla, rechazando por completo la ayuda ofrecida por el docente.

La evaluación de la figura humana

El motivo de esta prueba se vincula, centralmente, con el significado dado a la figura humana en los primeros años de escolaridad, donde su representación gráfica constituye una de las evidencias del desarrollo del esquema corporal y de las gnosias viso-espaciales en los niños. Sobre la base de la premisa según la cual el desarrollo antecede al aprendizaje, en el nivel inicial se supone que el pedido de realización de este dibujo da pruebas, de acuerdo con indicadores estandarizados, de su evolución. Por este motivo no hay intervención externa en el proceso de ejecución: cuanto más espontánea sea la realización, más objetivo parecería ser su resultado. En cuanto a las categorías e indicadores comúnmente utilizados para analizar esta producción, distribuyen el avance de la representación teniendo en cuenta un único criterio, el nivel de detalle logrado, reconociendo, en ese orden, garabato, célula bipedestada, monigote, figura humana completa. Si bien esta distribución arroja datos interesantes respecto del nivel de desarrollo de esta producción en cuanto a la creciente diferenciación e integración de los componentes de la figura humana, no contempla información que resulta primordial a la hora de saber con qué representación de la persona se están manejando los niños. Preguntas tales como: ¿concibe a la persona en un contexto?, ¿qué dice la expresión de esa figura?, quedan sin respuesta.

En realidad, la representación de la figura humana está asociada a la construcción del esquema corporal, en la que intervienen el conjunto de acciones que habitualmente realiza un sujeto, a través de las cuales reconoce las características y las potencialidades de su propio cuerpo: el esfuerzo en el trabajo, la velocidad en la carrera, la potencia al patear o arrojar algo, etc. Hay acciones que, verbalizadas, permiten tomar conciencia no sólo de la apariencia de nuestro cuerpo sino también de lo que representa para nosotros. Del mismo modo, la organización del "esquema corporal" se constituye al vincular vestimenta, posturas, espacio; y adquiere un carácter dinámico, según los cambios del ambiente y del propio cuerpo, sobre una base de relativa estabilidad. Enfocado el problema desde esta perspectiva, la maestra se constituye en un ejemplo constante y activo para el niño, quien, al imitarla, aprende a recurrir a sus potencialidades para resolver un problema y, de esta manera, también desarrolla sus habilidades y mejora sus producciones. Poniendo cuidado en gestos y tonos de voz, el docente acompaña y guía el trabajo de los niños con indicaciones tanto corporales como verbales. Si esto se combina con la atención a las particularidades de cada niño, si se considera en la formulación de la propuesta didáctica la importancia de la variable cultural, se obtienen como resultado producciones a la vez elaboradas y originales. Porque el punto de partida en el dibujo de la figura humana es una particular concepción de hombre, en la que se lo reconoce como sujeto activo, partícipe y transformador de su espacio, en una unidad dialéctica donde naturaleza y sociedad confluyen. En consecuencia, la concepción de la figura humana –la construcción de la imagen de "persona"– no puede realizarse independientemente de la construcción del entorno que los rodea y define.

Así abordado, el material producido por los niños permite obtener mucha más información que aquélla respecto al detalle con que puede representarse la figura humana; también nos informa sobre la organización del espacio, la complejidad detectada en el contexto o la expresión de la individualidad representada. A partir de estas consideraciones y de la combinación de tales criterios, se construyeron las siguientes categorías e indicadores: concepción del espacio (utilización de la hoja; orientación de los elementos del contexto tomando al personaje principal como punto de referencia, complejidad del espacio representado); caracterización de la figura representada (dibuja seres humanos o fantásticos; nivel de interacción de la persona); grado de expresividad de la figura representada (sentimientos expresados en la escena: agresividad o tristeza, alegría, neutralidad), desarrollo técnico (presencia de detalles en los elementos dibujados, utilización de colores).

Tanto los instrumentos diseñados con el fin de evaluar las funciones nerviosas superiores, como el camino elegido para evaluar la representación gráfica de la figura humana requirieron profundizar el trabajo en la sala, así como el tiempo dedicado al análisis posterior de las producciones. En compensación, se obtuvieron resultados de un alto valor para el planeamiento didáctico, dado que no sólo registran el estado de las capacidades de los niños para aprender, sino que también proveen material adecuado para planificar y graduar la intervención del docente, reasignando un nuevo rol a la enseñanza: no va por detrás del desarrollo sino que lo promueve.

Destacamos que no existe para la evaluación de inicio un instrumento dedicado a establecer el grado de desarrollo conceptual ni a detectar por medio de qué estrategias construyen categorías conceptuales. Como muestra el estudio de Monserrat de la Cruz[42], el análisis de estas cuestiones requiere una interpretación basada en el conocimiento del evaluador del sujeto en su medio cultural. Creemos que falta recorrer un camino bastante más largo para diseñar un instrumento que dé cuenta de estos procesos, sin hacer interpretaciones desde los parámetros culturales del evaluador o correr el riesgo de que el comportamiento en el contexto de evaluación sea diferente del que opera en el contexto real. Por ello preferimos utilizar la información que arrojó el diagnóstico sociocultural ampliado para intervincular formas de operar, conceptos y metas del grupo y de la escuela, así como para evaluar los nuevos aprendizajes que se realizaron a partir de esta vinculación. Con el objeto de perfeccionar la estrategia, se requiere una investigación específica que apunte a una comprensión más profunda de la variabilidad de formas de conceptualizar y de las estrategias cognoscitivas que se elaboran para ello y esa no fue

42. En el estudio llevado a cabo por esta autora, ante la solicitud de que los sujetos adultos formen categorías clasificatorias a partir de la presentación de un grupo de tarjetas, los mismos proceden seleccionando la más próxima y reuniendo junto a ella algunas otras a partir de la significación que les otorga el relato que arman para integrarlas. La autora interpreta este procedimiento a partir de la observación de cómo estos sujetos operan en su contexto de vida: ante la escasez de recursos, los objetos pueden tener múltiples usos, por lo cual resulta más eficaz cognitivamente no encasillarlos en categorías fijas, por ejemplo un tenedor en cubiertos, ya que en un momento puede servir como cubierto pero en otro puede ser un peine. Qué es y para que sirve lo estipula la meta, el contexto y el tipo de recurso del que se dispone.

nuestra meta. En este caso, nos centramos en detectar si, modificando la metodología de enseñanza, los niños lograban aprender los contenidos relevantes para la escuela y alcanzaban la performance requerida para el ingreso a la EGB. Tanto las características teóricas de dicha metodología, como la implementación diseñada a partir de ellas se desarrollan en el próximo capítulo.

V. Componentes didácticos: su definición

"No tenemos la esperanza de predecir el futuro, pero podemos influir en él. En la medida que las predicciones deterministas no son posibles, es probable que en las visiones del futuro, las utopías desempeñen un papel importante en la construcción."

ILYA PRIGOGINE

La metodología de trabajo

Sin pretender que necesariamente se sigan los pasos de este trabajo, los principios que cualquier metodología debe tener en cuenta para caracterizar un conocimiento pertinente son sistematizados por Edgar Morin[1]: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.

Citando a Claude Bastien[2], este autor nos advierte que "la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino, por el contrario, hacia su contextualización. La contextualización es una condición esencial de la eficacia [del funcionamiento cognitivo]". El contexto reúne las nociones de temporalidad y espacialidad. Conocer las circunstancias en que el hecho ocurre, entre quiénes ocurre y los lazos que lo vinculan con lo precedente es una condición necesaria del pensamiento. Con referencia al concepto de lo global retoma los postulados gestálticos según los cuales no es posible conocer las partes sin apelar al todo, pero tampoco conocer el todo sin apelar a las partes y, para ello, debe poder observarse lo que sucede a diferentes escalas. La propuesta de Morin traduce esta consigna en la idea de conocer y trabajar en lo local, con la vista puesta en lo global. La planetarización conlleva la idea de intervinculación de los fenómenos: pensamos y actuamos en el aquí y ahora pero con un oído puesto en la historia y en el todo.

A su vez, tomar lo multidimensional es considerar que ninguna unidad de análisis, por más pequeña que sea, escapa a las interrelaciones con otras

1. Morin, 2001.
2. Bastien, 1992.

unidades y con el todo, en tanto son multidimensionales y no lineales. No basta con observar diferentes escalas; es necesario observarlas en interacción, preguntándonos por sus interdependencias. Por último, Morin apunta que "la comprensión de elementos particulares necesita, así, la activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular". Activar este tipo de inteligencia para la comprensión de un fenómeno es la base sobre la cual se desarrolla el pensamiento complejo y, según este autor, todo conocimiento es complejo. Desarrollar la inteligencia general y ponerla en juego no apela al desarrollo de las competencias particulares sino a la facultad integral y compleja para tratar problemas específicos. En esta misma perspectiva, Prieto Castillo afirma en *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez*, que para el maestro de Bolívar la educación debe desarrollar la capacidad de percibir las condiciones que hacen a una situación: sin tener en cuenta "la totalidad de las condiciones" se termina parcializando "algo tan complejo como la naturaleza y las relaciones sociales". El contexto hace a la capacidad de sentido, dado que "es en esa capacidad donde se juega la posibilidad de pensar en totalidades". No deja de sorprender que, hace casi dos siglos, Simón Rodríguez haya podido dar cuenta de esta cuestión, tan simple y a la vez tan fundamental, que aún hoy requiere de análisis y debates permanentes para implementarse en el campo educativo.

Para trabajar con estos cuatro conceptos se hace necesario incorporar un quinto: la incertidumbre. Edgar Morin remarca que, hasta el siglo XX, los humanos creyeron en un futuro previsible y progresivo, pero a fines de ese siglo se descubre la impredictibilidad. "Una gran conquista de la inteligencia sería poder, al fin, deshacerse de la ilusión de predecir el destino humano." El principio de incertidumbre proviene, según este autor, de la doble necesidad del riesgo y de la precaución; en tanto cuando emprendemos una acción en un medio incierto, es necesario contemplar la existencia de riesgos imprevistos y tomar las precauciones que nos permitan enfrentarlos. Esta doble necesidad quedaría ilustrada en la frase de Pericles según *La guerra del Peloponeso*, de Tucídides: "Nosotros sabemos a la vez probar una audacia extrema y no emprender nada sin una reflexión detenida. En lo demás, el atrevimiento es un efecto de la ignorancia, mientras que la reflexión implica decisión". Esta frase puede reflejar nuestra brújula en el camino de la implementación didáctica. La reflexión fue constante en cada momento del proceso de planificación-prueba-planificación. Estos momentos implicaron una opción y por lo tanto una apuesta, la apuesta propia de la decisión entre una de las

posibles alternativas, entre la multiplicidad implícita en todo contexto de trabajo. Por eso señalamos que puede haber diferentes opciones; lo importante es no perder de vista los principios y éstos deben someterse a una autocrítica constante, reflejada en el modelo didáctico a través de la interrelación vertical entre los tres niveles (véase gráfico de capítulo VIII).

Esta revisión permanente permite asumir un riesgo, sin perder por ello la posibilidad de corregir errores o sumar las alternativas que se presenten en el camino. No ignoramos que la sola existencia de estas opciones pueda asustar a quienes están dedicados a trabajar en el aula, al poner en evidencia el nivel de incertidumbre que acompaña su tarea. ¿Pero no es acaso cierto que asusta también enfrentarse a un grupo de alumnos con una planificación predecible, la cual puesta en marcha nos da resultados impredecibles? En vez de desgastarnos pensando por qué los resultados no son los esperados y adjudicar la causa a no contar con el alumno "ideal", ¿no sería más sensato atender a la complejidad de la situación y aprender a manejar la incertidumbre? La población con la que se trabaja en esta investigación convive a diario y ha desarrollado mecanismos para coexistir con la incertidumbre. Somos los docentes quienes hemos sido formados para lo previsible, lo simplificado, lo fragmentado: ¿acaso no nos han enseñado que el plan de clases debe ser elaborado y ejecutado, justamente para prever, y que la planificación debe contemplar los posibles imprevistos? La forma de trabajo que apela al control de la situación da una ilusión de seguridad que es rebatida diariamente cuando se opera en la realidad. Esto genera angustia, frustración, impotencia. Si en lugar de pretender espantar el fantasma de la incertidumbre, se lo incorpora como un elemento que siendo parte del mundo donde vivimos debemos aprender a manejar, la tensión se reduce.

Para llevar a la práctica los principios metodológicos enunciados, se tomaron en cuenta los conceptos formulados por Rolando García[3], sobre las características de un trabajo interdisciplinario, sostenido por una perspectiva epistemológica única: la formulación del problema y de las hipótesis para abordarlo deben ser comunes a todas las disciplinas, como condición *sine qua non* para que la integración disciplinar sea efectiva. Desde esta óptica, el trabajo interdisciplinario es aquel que logra definir un "marco epistémico común", lo cual implica acordar el problema de base, su definición y las princi-

3. García, 1994.

pales hipótesis para solucionarlo. El desafío consistió en abordar la problemática globalmente y no fraccionarla en distintos objetos de estudio que establezcan diferentes unidades de análisis. En este sentido, el autor postula que en tanto no es posible obtener un análisis de un sistema complejo adicionando investigaciones parciales, una metodología es "adecuada" para su estudio, cuando sirve "(...) como instrumento de análisis de los procesos que tienen lugar en un sistema complejo (...) y [explica] su comportamiento y evolución como totalidad organizada..."[4]. Para ello propone la elaboración de un marco epistémico común[5] a partir del cual se formulen las hipótesis iniciales que permitan llevar adelante la investigación mediante un juego dialéctico que alterne fases de integración y diferenciación con vistas a estudiar un escenario dado (diagnóstico) para construir un escenario futuro (prospectiva).

Siguiendo esta propuesta, la articulación entre las distintas disciplinas comienza en el punto de partida de la investigación, mediante la formulación del encuadre epistemológico, desde el cual lograr un diagnóstico integrado. Así, la planificación del proceso de capacitación docente, su ejecución, el diagnóstico sociocultural ampliado y la integración de estos procesos en la implementación didáctica de la propuesta debieron apoyarse en este juego dialéctico para lograr los objetivos de integración interdisciplinaria.

Si bien esta metodología toma como centro el carácter complejo de la realidad abordada –por lo cual el trabajo se hace mucho más abierto e imprevisible–, en compensación permite intercambiar los datos obtenidos en cada proceso específico, de modo tal de ir articulando la coherencia entre ellos. La necesidad de formular una definición del problema y, con el fin de solucionarlo, diseñar un plan de trabajo (complejo, sí, pero sólo uno), vuelve indispensables el encuentro y el consenso entre los sujetos actuantes en el diseño del plan. En un trabajo interdisciplinario dirigido a una problemática social compleja, la interacción es una de las claves para el éxito, porque se ven involucrados sujetos provenientes de diferentes sectores y se ven afectados múltiples ámbitos de lo social: la solución adecuada sólo podrá gestarse del diálogo entre esos sujetos, respecto de tal pluralidad de ámbitos. Las personas y grupos a quienes va dirigida la propuesta no son una vía para confirmar o rechazar las hipótesis; por el contrario, son considerados capaces de aportar a la construcción teórica y a la resolución práctica del problema abordado.

4. García, 1994.
5. Se define marco epistemológico como el "(...) conjunto de preguntas o cuestionamientos que se plantea un investigador frente a un dominio de la realidad que pretende estudiar...". García, 1994.

La estrategia

Según Edgar Morin, "la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades". Una estrategia dirige todas las acciones que se emprenden en pos de ir acercándose a determinadas metas, aunque en diversas ocasiones se suele homologar la estrategia con las actividades. Al respecto, es posible utilizar una analogía que, aunque lejana a nuestra temática, permite comprender por qué la estrategia no es una actividad: la referida a "los juegos de guerra". Una de las estrategias posibles en estos juegos se propone debilitar al enemigo; las actividades que se planifican para desarrollarla podrían incluir privarlo de agua y alimentos, aislarlo, ejercer presiones psicológicas, etc. Sólo el conjunto de las acciones planteadas permite al jugador acercarse al éxito. Si no se plantean diferentes mecanismos para desplegar la estrategia, será prácticamente imposible conquistar la meta; porque una estrategia implica establecer una meta y acompañarla de un plan general básico, que se ejecuta a través de múltiples acciones concretas. La estrategia conduce los programas. Sin una estrategia, se pueden planificar una serie de acciones a corto plazo y prever alternativas en ese lapso; pero no es posible moverse en el largo plazo. En el ámbito de la didáctica, una estrategia conocida por la mayoría de los docentes –aunque muchos no sepan que se trata de una estrategia– consiste en desarticular las teorías espontáneas. Su meta es que se produzca en los alumnos la necesidad de una teoría explicativa mejor, que brindará el docente a través de diversas secuencias de contenidos, para lo cual debe diseñar una serie de actividades que posibiliten al alumno cuestionar su propio marco explicativo y desarticularlo.

La estrategia que propone nuestro modelo didáctico consiste en desocultar y colocar en interacción teorías diferentes en la interpretación de un fenómeno puntual; interpretaciones pertenecientes a cosmovisiones diferentes y que el docente debe hacer interactuar en un status de igualdad valorativa. Teniendo en cuenta que el ocultamiento es un proceso profundo (abarca por lo menos a tres generaciones); y que la desvalorización de sus saberes es más profunda aún, la tarea no es sencilla pero, en compensación, es altamente productiva. Porque si se desdibuja la identidad con el pasado y no se logra per-

tenecer a lo nuevo, queda el vacío, el silencio. La sensación de muchos docentes de trabajar sin sujeto responde a este vacío. Por ello, quien desee conocer los saberes de sus alumnos y generar el espacio para ponerlos en intervinculación con los conocimientos escolares debe comenzar por desocultar. Para lograrlo, es necesario que quien enseña reconozca que, hasta el presente, esta interacción se produjo, consciente o inconscientemente, en situaciones de desigualdad valorativa. La estrategia propone elaborar –e implementar– las secuencias didácticas a partir de los conocimientos y modalidades de resolución de problemas propios de las diferentes culturas interactuantes. Se parte del supuesto de que el conocimiento científico y los distintos modos de construirlo conforman también una cultura particular, en tanto constituyen la cosmovisión y el modo de operar de la llamada comunidad científica. Ambos elementos, transposición didáctica por medio, se transforman en contenidos que forman parte de la "cultura escolar", la cual no es homologable a la científica ni a la de los grupos de pertenencia de alumnos y maestros.

Deben crearse situaciones de enseñanza donde los conocimientos provenientes de la identidad cultural de los chicos aparezcan valorizados en igualdad de status con los curriculares. La igualdad de status posibilita analizar y profundizar ambos tipos de conocimiento haciendo conscientes los diferentes contextos donde cobran significatividad y validez. Colocar en igualdad de status implica reconocer que los conocimientos provenientes del grupo cultural de pertenencia de los alumnos son construcciones sociales sólidas, coherentes, con gran potencial explicativo y operativo y, por ello, no se los puede reducir a la categoría de preconceptos, ni de "mitos y leyendas", ni a un anecdotario de experiencias capaces de ejemplificar o integrarse aisladamente a algún tema. Igualar el status de dos tipos de conocimiento tan disímiles conlleva la exigencia de moverse entre dos (o más) marcos interpretativos con el fin de interrelacionarlos.

El modelo vincular

De la tríada docente-alumno-conocimiento a la red de los que tienen algo que decir

Volvamos a retomar el concepto de Funtowicz y Ravetz: todo sujeto involucrado en un problema debe poder decir algo al respecto. Lograr que esta propuesta sea sostenible requiere construir nuevos espacios de comunicación e interacción social multisectorial, pues sólo así todos podrán saber de qué se está hablando. Esta afirmación coloca en el centro la cuestión sobre quiénes son considerados interlocutores válidos en el tratamiento de un problema. En este caso, nos referimos a cómo producir una mejor enseñanza. La definición acerca de quién se considera involucrado y con qué capacidad de voz y voto determina el tipo y calidad de vínculo establecido; lo que, a su vez, dará una resolución particular al abordaje del problema didáctico. ¿Son los padres de estos chicos interlocutores válidos?, ¿lo son los chicos?, ¿y sus conocimientos? El modelo didáctico presentado responde afirmativamente a estos interrogantes.

El modelo vincular reflejará la existencia de más de un paradigma, pudiendo concebir a docentes, alumnos y familias como sujetos sociales en un contexto de vida determinado, que tienen algo para decir con respecto a la enseñanza porque están involucrados en ella. De hecho, durante la experiencia, los interlocutores de la docente más activos fueron los padres, quienes no solamente reforzaban su trabajo manifestando los cambios positivos de los niños en sus hogares, sino que se convirtieron en fuente de información, proveedores y productores de recursos. Al modificar a los sujetos involucrados en un acto de conocimiento y redefinir sus roles, dejamos abiertas las puertas para el intercambio de saberes. La necesidad de encontrar el puente entre diferentes paradigmas y cosmovisiones centra el conflicto cognitivo en la comprensión y valoración de distintas formas de ver el mundo; y el conflicto vincular, en detectar quiénes y cómo van a participar, lo cual implica de por sí una construcción.

Toda persona o grupo humano construye de acuerdo con lo que es y sabe, pues se vincula a su medio desde lo que su cultura le indica[6]. La experiencia de trabajo en el aula tiene entonces como objetivo poner en contacto ambas modalidades de conocimiento (la propia y la impartida por la escuela) a partir de la recuperación de las raíces del pasado articuladas con el presente. En efecto, la experiencia de llegar desde un lugar distinto (geográfica y culturalmente) no es en sí misma un problema. Desde otro punto de vista, se podría considerar a estos grupos –al igual que a todo grupo decidido a comenzar un nuevo camino en un lugar diferente– pioneros o innovadores. El problema real es la presencia de otro que los expulsa, los margina

6. Véase Harris, 1982.

y le niega a su capital cultural competencia para desarrollarse. Si en lugar de pretender cambiar, modificar y modelar se busca vincular, comparar y aprovechar, se obtendrán mejores resultados. El mensaje entonces es: para poder crecer, antes que olvidar hay que recordar; antes que anular experiencias es preciso sumarlas. En esta dinámica gana más quien muestra lo que es, que quien lo oculta. Interesa remarcar que, al sostener que estas comunidades parten de un conocimiento desde el cual es posible avanzar, se elimina el preconcepto altamente pernicioso de que debe enseñárseles todo, porque en la cabeza no tienen nada. Cuando un hombre puede escucharse a sí mismo se reconoce como hombre, recupera su dignidad; y su historia empieza a tener el valor y el sentido que debió ocultar cada vez que fue negada. No olvidemos que existen dos situaciones que obstaculizan la participación activa en el proceso de aprender y están vinculadas con la impronta afectiva-emocional: siento que no sé, por lo tanto no hablo; siento que lo que sé está equivocado, por lo tanto no hablo. Frente a ello, nuestro modelo parte del reconocimiento de que, como grupo, poseen un conjunto de saberes a partir del cual es posible avanzar más rápidamente hacia lo no conocido, y coloca al sujeto de aprendizaje en una situación de "conociente" que lo predispone a avanzar.

Con el objeto de reafirmar que la propuesta es por demás realista, acercamos los conceptos de Ricardo Ferraro[7] sobre los componentes necesarios para el desarrollo tecnológico. El autor afirma que junto al saber hacer están: el saber qué (la información necesaria), el saber por qué (sus fundamentos) y el saber quién (reconocer a los poseedores de los otros conocimientos). Según este autor, el saber hacer es transmitido por el maestro al aprendiz, mientras el saber quién es fruto de la experiencia social y uno de los mejores componentes de la aceleración del desarrollo tecnológico. Al considerar estas ideas, se entiende por qué no existen significados fuera de las propias metas, pudiendo reconocer que, por los problemas que enfrentan día a día, los cuatro componentes son desarrollados eficazmente por las comunidades que nos ocupan. Una educación que pretenda el desarrollo de las potencialidades de todos los niños debe tener en cuenta los cuatro, en tanto partes indisociables del conocimiento humano, el cual siempre se produce en un contexto determinado y de acuerdo con una meta.

7. Ferraro, 2000.

Los contenidos

En el modelo propuesto, los contenidos son el eje de la planificación; pero a diferencia de los modelos de cambio conceptual –en los que los contenidos se convierten en relevantes por ser la transposición didáctica de los conceptos científicos– tanto los conceptos provenientes de este corpus disciplinar como los pertenecientes a la cosmovisión del grupo cultural de los alumnos, y también de otros grupos, van a ser considerados el "material" a partir del cual se inicia el desarrollo del pensamiento verbal; un pensamiento exclusivamente humano.

Llamamos contenido a todo concepto nuevo para el sujeto de aprendizaje. Los procedimientos, actitudes y valores también van a tener un lugar en la enseñanza, pero consideramos que están ligados a los conceptos que le otorgan significado, sentido y direccionalidad. No existen métodos, técnicas ni valores neutros. Cómo hacemos una cosa, y qué valor le damos, está siempre relacionado con el modo de conceptualizar la realidad y con las metas fijadas. La estrecha vinculación entre todos los tipos de conocimiento contemplados y la adaptación para la vida hace que estos componentes se pongan en juego ligados con la afectividad; pero "poner en juego" no implica aquí la necesidad de cambiar los desarrollados en el grupo familiar por los que transmite la escuela. La idea es explicitar y reflexionar sobre los primeros y plantear los segundos para producir una nueva reflexión donde la integración, sustitución o desestimación están controladas por el valor adaptativo que tienen para el grupo.

A la vez, en el largo camino de reflexión sobre un objeto particular que se contrasta con hechos empíricos, el problema aparece cuando alguno de los elementos no "cierra". Si éste no es el caso –como ocurre y ocurrió a lo largo de la historia de la humanidad– podrán caer cientos de manzanas ante nuestros ojos, sin que nadie piense en algo que resultó ser, ante la visualización del problema, la Ley de Gravedad. Así las temáticas pueden ser interesantes o no, pero otra cosa es que generen el planteo de un problema. En síntesis, se parte de una doble selección de los contenidos: las teorías y modelos explicativos relevantes para la ciencia y la cosmovisión de la cultura del grupo. La transposición didáctica de ambos será la que los transforme en contenidos para la enseñanza. La selección surge del cruce de los dos tipos de conocimientos y sus respectivas modalidades de conocer; de las metas de los grupos que los generan contrastadas con las de la sociedad en que ambos están insertos. No se toman en cuenta sólo las metas de la

educación definidas por el Estado, ni las del grupo aisladas de esas otras. La discusión sobre qué tipo de sociedad nos incluye a todos debe reunir ambas perspectivas.

Los objetivos

Los objetivos buscan establecer qué espera el docente de los alumnos a través de las actividades que les plantea, no se modifican hasta que se hayan logrado y son un elemento importante para evaluar a dónde realmente se llegó. Es preciso entonces que su formulación guarde coherencia con los contenidos, las actividades, los recursos y el tiempo. Son pequeñas metas que guían las secuencias de enseñanza y se considera que una secuencia ha terminado cuando se han cumplido sus objetivos. Es necesario recordar que nuestro cerebro dirige su actividad al logro de metas y que su cumplimiento o incumplimiento, así como los obstáculos para su concreción, entran como retorno (*feed back*) permitiendo la corrección del camino emprendido o reviendo las metas.

Las actividades

Las actividades son definidas como aquellas tareas concebidas para que realice el alumno y en su realización exitosa reside el avance del aprendizaje; pero el éxito en la concreción de la actividad posee varios componentes: es necesario conocer el punto de desarrollo actual para saber cómo avanzar; es necesario que esté explicitada la meta para saber hacia dónde avanzar y también conocer con qué tipo de ayuda se avanza. Por otro lado, las actividades deben reunir la cantidad de personas necesarias para su concreción, por lo cual su planificación debe tomar en cuenta con cuántas personas es posible resolverla. Debe recordarse que para el grupo de pertenencia de los niños, las actividades se resuelven en forma colectiva y cada uno tiene asignada una tarea específica en ella. Al pensar las actividades escolares aprovechando el conocimiento de esta organización (donde todos hacen algo y todos pueden algo), los niños no sólo encuentran una modalidad conocida sino que se involucran en la actividad en tanto se sienten útiles, ya que sin su participación no es posible resolver la tarea.

Los recursos materiales

Los recursos son definidos como aquello de lo cual se dispone para trabajar. En función de ello, a los cuatro saberes que componen el conocimiento, señalados por Ricardo Ferraro, agregamos el "saber con qué", pues en el desarrollo de estos procesos no es un dato menor el conocimiento de los materiales disponibles más apropiados o la necesidad de generar nuevos. En este sentido, es necesario saber encontrarlos en primer lugar entre lo que nos rodea. En la sociedad de consumo, suele desvirtuarse esta definición de recursos y convertirse en aquellos elementos que son necesarios y se obtienen por medio de la compra. De este modo, quien no puede comprar queda sin recursos e inmovilizado. No existe proyecto sustentable si no puede recurrirse a lo que está disponible. La comunidad nos enseñó a saber mirar lo que nos rodea para convertirlo en un recurso útil. Los materiales necesarios para desarrollar las secuencias didácticas, así como también para realizar un festejo o mejorar el mobiliario de la sala, se obtuvieron del aporte colectivo. Sobre la base de lo ya existente en la institución, padres, docentes e investigadoras aportaron aquello con que cada uno contaba. De este modo, en la sala se mantuvo la abundancia de recursos para trabajar hasta final de año y, cada vez que se emprendía una secuencia didáctica, del grupo de padres y vecinos surgía lo necesario. Esta forma de trabajo se implementó en otras experiencias asesoradas por el equipo de investigación, con niños de EGB, siempre con el mismo resultado: la clave del éxito consiste en explicitar la meta y utilizar el principio reciprocitario en la forma de solicitud.

El rol docente

Una cuestión importante en la estrategia propuesta es que requiere un docente comprometido con ella. Sin duda, hubiese sido más sencillo pedir "prestado" el grupo de niños y designar a una persona especializada para desarrollar la experiencia; pero dos razones fundamentales hicieron que la conducción de la maestra se transformase en relevante. La primera fue que no se quería trabajar en una situación ideal: la propuesta incluía la posibilidad de ser replicada por cualquier docente. La segunda es más importante: es el maestro quien se presenta a los alumnos como el "enseñante" y quien dice qué es conocimiento y qué no dentro del aula. Este lugar tan poderoso del maestro en el imaginario de los niños y en la historia escolar de sus padres,

se necesita para poner en igualdad de status el conocimiento escolar y el del grupo de referencia de los niños. Es preciso que sea la maestra quien les diga a sus alumnos que eso que saben y que en todas partes es desvalorizado, eso que se les impone ocultar, es conocimiento. Nunca hubiese tenido la misma fuerza de haber sido un agente externo el que lo explicitaba. Porque antes de poder comenzar a discutir un modelo explicativo (cualquier conocimiento) debemos establecer la calidad del interlocutor. Si no se tiene un interlocutor válido, no existe discusión.

Dentro de los actores vinculados a la institución educativa, el docente, por el espacio que ocupa, tiene como parte de su rol la posibilidad de dinamizar la propuesta pedagógica institucional, llevándola a la práctica del aula; es quien mejor puede tomar la iniciativa para superar la barrera del ocultamiento. No debe esperarse que el primer paso lo den los alumnos o sus familias, porque ellos han generado ocultamiento para responder a esas agresiones y descalificaciones sistemáticas a las que se vieron sometidos históricamente. Desde estos grupos no se espera otra cosa de la escuela, porque las generaciones que los preceden han aprendido que en la escuela es mejor callar lo que se es, pues no será comprendido. La exclusión ha sido exitosa. Para revertirla, la iniciativa debe ser tomada desde la institución; y el que tiene más chances de revertir esta exclusión es el docente. Por otra parte, entre las formas de conocer propias de estas culturas, se destaca el rol activo del adulto enseñante: el portador del conocimiento y el responsable de la enseñanza también ejecuta la tarea al lado del niño. El adulto hace a la par del niño, no le indica, no lo observa distante; se erige como ejemplo[8].

Las áreas curriculares

En este caso, la propuesta está marcada por una decisión con respecto a la existencia de una ponderación diferenciada en el rol de cada área o si todas deben tener el mismo peso. Nuestro marco teórico se acerca a esta última opción, en tanto no acordamos con el criterio de que Lengua y Matemática son materias "instrumentales", sobre cuya base es posible acceder a los contenidos de las

8. Así, la capacitación de la docente seleccionada duró un año y el segundo –durante el cual fuimos aprendiendo juntas– fue el de la implementación, donde ella planificó junto al equipo aquello que luego ponía a prueba.

otras áreas. Creemos que así se desvirtúan esas materias convirtiéndolas, en la práctica docente, sólo en instrumentos, dejando de lado su construcción teórica. Se pierde de vista que estas áreas están construidas sobre la base de investigaciones científicas de diferentes disciplinas e implican modelos teóricos de interpretación de la realidad, susceptibles de ser analizados, cuestionados y transformados. Generalmente, cuando la mirada de un objeto se centra en su utilidad se dejan fuera otras cuestiones tanto o más importantes que ésa, tales como: ¿sirve este instrumento realmente para determinado fin? ¿De qué manera nos modifica? ¿Qué connotaciones sociales, económicas, epistemológicas y culturales entran en consideración con su uso? Los propios modelos didácticos se oponen a la postura instrumentalista, dado que contradice la fundamentación epistemológica de los principios de la transposición didáctica del conocimiento producido por las ciencias. El eje de tal transposición es entender las teorías científicas, sus procesos y sus productos, como una construcción histórica provisoria, que nos otorga una explicación acerca de la dinámica de cierto recorte de la realidad, que no es la realidad sino una forma de ver el mundo, simplificándolo a través de modelos, para poder abarcar el fenómeno e interpretarlo de determinada manera.

Para realizar un recorte temático, en la experiencia se evaluó que entre las áreas curriculares lo más apropiado era privilegiar aquéllas más íntimamente conectadas con las particularidades culturales del grupo de referencia. En tanto una temática que abarcaba el conjunto de estrategias desplegadas por la población en la construcción de su cotidianeidad era el uso del tiempo y del espacio, se optó por privilegiar a las Ciencias Sociales. Una segunda cuestión relevante era la lengua. En este caso, porque se pretendía romper con su visión en tanto instrumento que, si no es adquirido, impide conocer, y asimismo porque se utiliza como elemento distintivo de la diferencia cultural. Considerando que la lengua constituye un elemento clave de la cultura, pero no el único susceptible de ser abordado positivamente en el ámbito escolar, se trabajó sobre ella con las docentes a fin de colocarla en un lugar que permita construir una perspectiva de mundo y, al mismo tiempo, cumplir un papel clave en los procesos comunicativos. Desde esta perspectiva se jerarquizaron las áreas de Ciencias Sociales y Lengua en el trabajo de formación con la docente, otorgándole elementos de las restantes áreas a medida que los iba necesitando durante la experiencia. Esta formación contempló tres cuestiones fundamentales en el nivel conceptual y didáctico: la primera fue explicitar el marco teórico de las áreas curriculares y la didáctica propuesta desde los estudios respectivos. La segunda, diferenciar esta con-

ceptualización de la ofrecida en los documentos y diseños curriculares que, a nuestro entender, posee errores conceptuales y didácticos[9]. La tercera consistió en una selección y organización diferente, que coloca los contenidos escolares en interrelación con los conocimientos del grupo de referencia de los alumnos.

La secuencia didáctica

Las secuencias didácticas planificadas son los programas y están dirigidos por la estrategia elegida, aunque la planificación está sujeta a constantes cambios. Se introducen modificaciones porque la información recogida, una situación azarosa o los mismos contratiempos u oportunidades encontrados durante la acción alertan sobre la necesidad de cambiar. Cada una de las secuencias puede nutrirse de propuestas de los docentes o de situaciones y temáticas planteadas por el grupo o la familia, en una dimensión sincrónica o diacrónica. Más allá de las modificaciones o aportes, es necesario no perder de vista la necesidad de facilitar la interacción entre diferentes tipos de conocimiento y la revisión permanente de los contenidos seleccionados. Con este objetivo, deben establecerse con claridad los ejes y contenidos estructurantes de las áreas y los ejes y contenidos estructurantes del conocimiento del grupo poblacional con el que se trabaja. Basándonos en la información que arrojaron la ficha de ingreso y el primer contacto con los padres, se planificó la primera semana de entrada y, a partir de allí, se fue estableciendo una interacción constante entre las propuestas planificadas y el desarrollo del trabajo en el aula (*feed back* y *feed forward*).

Esta forma de trabajo no debe confundirse con la tan conocida como cuestionada postura de trabajar a partir del emergente, según la cual el docente suele "aprovechar" como elemento motivador cualquier temática que trae uno o algunos miembros del grupo de alumnos. El camino que proponemos supone una selección previa de los contenidos a desarrollar por el docente y de los que van surgiendo del conocimiento que posee como capital la población de referencia del grupo de alumnos. Al haber reconocido y valorado ese conocimiento, se facilita que un tema entre en el aula. El docente dispone de un recurso motivacional mucho más estable: los problemas que surgen son reales y propios, con lo cual se constituye un buen clima de trabajo, dada la fuerza que genera en los chicos el sentir que pueden, que resuelven con éxito y se superan.

9. A modo de ejemplo de estos errores –para el Nivel Inicial, en el área de Ciencias Naturales– en el diseño curricular se puede leer la clasificación: nutrición vegetal, animal y del hombre; consideramos que lo correcto sería decir: nutrición vegetal y animal, tomando dentro de ésta la nutrición humana como un caso particular. Otro error, en este caso didáctico, es seleccionar como contenido "cambios de estado" y no incluir como contenido previo "estados de agregación de la materia".

La evaluación

> "Hija: ¿Pero por qué, entonces, no medimos el conocimiento de la misma manera?
>
> Padre: ¿Y cómo? ¿Con comprobaciones mediante cuestionarios? No... ¡No lo quiera Dios! Lo que tienen de malo estas comprobaciones es que no toman en cuenta lo que tú dijiste, que existen distintas clases de conocimiento... y que existe un conocer sobre el conocimiento. ¿Habrá que darles notas más altas al estudiante que puede contestar las preguntas con mayor amplitud? ¿O tendría que haber distintas clases de notas para cada tipo diferente de pregunta? (...) No se pueden mezclar los pensamientos; sólo se los puede combinar. Y en definitiva significa que no los puedes contar. Porque contar es, en realidad, sólo sumar cosas. Y la mayoría de las veces no se puede hacer."[10]

Comencemos afirmando que una evaluación supone la búsqueda de un cierto tipo de información. Podríamos llamar a este tipo "el saber cómo marcha la iniciativa que hemos echado a andar". Es decir, necesitamos saber en cuánto nos acercamos o no a la concreción de la meta. Las de la institución, las nuestras, las del alumno. En este aspecto suele encontrarse una buena parte de los problemas que acarrea una evaluación. ¿Son compartidas esas metas? ¿Se han hecho explícitas con el objeto de poder evaluarlas? En este sentido el modelo que aportamos permite identificar el nivel a evaluar, así como también en cuál se encuentra la falla. Su división en tres niveles de análisis permite identificar cuál estamos evaluando y que relación tiene con los otros dos.

10. Bateson, 1991.

La primera pregunta para someter a reflexión es desde dónde evaluamos. Hacerse esta pregunta implica reconocer que no existen evaluaciones objetivas. En este sentido se debe tomar conciencia de cuál es el marco que está gobernando la evaluación. Inmediatamente surge otra pregunta que se desprende de esta: ¿quién evalúa? Poder responder a esta pregunta es importante, dado que definir a los evaluadores da cuenta de si se trata de una autoevaluación o de la apreciación de un observador externo. La tercera pregunta a responder es: ¿qué se evalúa? Responder a esta pregunta requiere haber contestado la pregunta anterior. Si la evaluación la realiza un observador externo, por ejemplo el docente evalúa la enseñanza que ha impartido, aparecerán preguntas como las siguientes al definir qué se evalúa: ¿el aprendizaje de los alumnos? ¿La calidad de la enseñanza? ¿El programa de estudio? ¿Los instrumentos utilizados? ¿El impacto de la formación que estamos dando? ¿Los recursos utilizados para enseñar y los que pudo disponer el alumno para aprender? ¿Un conjunto de acciones dirigidas a una meta? Estas preguntas pueden abrirse más todavía: ¿qué dato deseamos que arroje nuestra evaluación? ¿Los alumnos responden correctamente a ciertas preguntas? ¿Son capaces de resolver problemas autónomamente? ¿Lo que enseñamos fue incorporado coherentemente? ¿Nuestro programa logra reflejar el perfil de alumno que deseamos? Pero si los evaluadores son los propios actores, los que han fijado las metas y desplegado una serie de actividades y recursos para llevarlas a cabo, el sentido de las preguntas cambia, pues la evaluación se convierte en autorreflexión.

En nuestro caso, la evaluación consistió en un proceso complejo, dado que abarcó ambos roles y la necesidad de diferenciarlos conscientemente: cuándo nos autoevaluamos, cuándo nos ubicamos como observadores externos. Pero estos roles fueron también los asumidos por la docente a cargo de los niños, los propios niños y sus padres. Poder realizar este tipo de evaluación requirió no sólo compartir las metas (trabajo de reflexión durante todo el año), sino definir los instrumentos adecuados para cada momento. ¿Los instrumentos usados sirven para obtener la información que estamos buscando al evaluar? ¿El contexto de evaluación es el adecuado? Instrumentos y contexto de evaluación fueron diseñados teniendo en cuenta los principios desarrollados en el capítulo IV y, por lo tanto, atendiendo a la variedad de contextos y a la generación de actividades de evaluación que pudiesen dar cuenta de la experiencia desarrollada por cada sujeto y por el grupo y de las necesidades para avanzar en ese desarrollo.

Propuesta de selección y organización de contenidos

A modo de ejemplo se presentan los ejes y contenidos seleccionados para la experiencia, teniendo en cuenta la prescripción curricular. Se formuló un eje transversal que organizó la tarea de todo el año, en torno al cual se seleccionaron los ejes y contenidos de cada área. El eje transversal implicó posicionarse con respecto a la determinante del proceso de enseñanza, y la postura adoptada fue no apartarse del concepto de identidad y cultura que luego fue construyéndose a lo largo de la experiencia, con el aporte específico de las distintas disciplinas y del grupo poblacional.

- Eje transversal: construir nuestra identidad es autoconocernos y autoaceptarnos como partícipes del mundo que nos rodea y de la sociedad en que nacimos. Esto implica el conocimiento y la aceptación de los otros.
- Ejes estructurantes de las áreas y contenidos seleccionados: los contenidos que figuran para cada área son los efectivamente trabajados con los alumnos y no todos los que podrían trabajarse en el Nivel. La cantidad de días sin clase, las enfermedades que aumentan el ausentismo, las actividades dentro del horario escolar sin justificación curricular, el tiempo que insume el comedor escolar y los días de lluvia[11] fueron las causas principales que impidieron avanzar sobre todos los contenidos susceptibles de ser trabajados en el Nivel Inicial.

Área Lengua

Eje estructurante

- Diferentes códigos de comunicación.

11. No sólo faltan el día que llueve sino los siguientes hasta que las calles permitan ser transitadas. Los docentes ven como natural esta situación, con la justificación de que los niños no tienen calzado para cambiarse. Sin embargo conocemos una experiencia en el que la docente usando el principio reciprocitario consigue que todos sus alumnos tengan botas de agua. Otro ejemplo diferente, pero que abona la idea de que este tipo de inasistencia la genera la escuela, es el de un grupo de chicos que asiste en el noveno año a una escuela céntrica, la diferencia está en que esta escuela deja muy en claro que no hay que faltar ni siquiera cuando llueve y los chicos se las arreglan para no faltar.

Contenidos desde la estructura del área

- El lenguaje oral: contar historias, escuchar historias (propias, de los otros, las que están en los libros); uso del lenguaje pragmático.
- Escribir para comunicar y para señalar en diferentes códigos: alfabético, imágenes, referencias, lenguaje corporal.
- Leer para decodificar una información en diferentes códigos: alfabético, imagen, portador de texto, referencias convencionales, lenguaje corporal.
- Búsqueda de información.
- Anticipación y verificación del contenido de un texto escrito. Cooperación en la reconstrucción, la búsqueda y la producción de la información.

Contenidos desde la estructura de la cultura del grupo

- Historias que cuentan los chicos y los padres (los lugares, alimentos y comidas de nuestros padres y abuelos, duendes, brujas y ánimas, allá y acá); prácticas (la ruda con caña para no resfriarse, las distintas formas de cocinar, la recolección de alimentos y leña del monte); consejos: usos, instrumentos (el horno de barro, el bracero, los diferentes usos para un mismo elemento); organización (la cooperación reciprocitaria, la resolución de problemas en forma colectiva, el aprovechamiento y uso del espacio).

Área Ciencias Naturales

Eje estructurante

- La nutrición como generación e intercambio de materia y energía en los ecosistemas.

Contenidos desde la estructura del área

- Los alimentos: clasificación de los alimentos según su origen; clasificación de los alimentos según su grado de elaboración.
- Nutrición humana: clasificación de las partes comestibles de las plantas; clasificación de las partes comestibles de los animales; diferencias regionales y temporales en la forma de alimentarse y de obtener el alimento.
- El registro de datos: el cuadro de doble entrada; búsqueda de información: la encuesta y la entrevista.
- Criterios de clasificación.

Contenidos desde la estructura de la cultura del grupo

- Diferencias temporales y regionales en la forma de alimentarse y obtener alimento.
- Alimentos: algarroba, chañar, mistol, huevito de gallo, diente de león, la mora del monte, la doca, la tuna, la lengua de vaca, la anguila, el carpincho, los pescados de río.
- Sus partes comestibles y las formas de cocinarlos.

Área Matemática

Eje estructurante

- Construcción del espacio y del número.

Contenidos desde la estructura del área

- Orientación en el espacio: localización de puntos de referencia; construcción de puntos de referencia en el espacio tridimensional y el plano.
- Consideración de las distancias: construcción de un trayecto en el plano.
- Designación oral en situación de conteo; designación, comunicación y comparación de cantidades.
- Numeración escrita; comparación de cantidades por escrito.
- Relaciones de mayor, menor, siguiente.
- Criterios de observación y establecimiento de relaciones.

Contenidos desde la estructura de la cultura del grupo

- Criterios de observación dirigidos a la meta.
- El espacio vivido.
- Los usos del espacio.
- El dominio del espacio: los recorridos, las referencias.

Área Ciencias Sociales

Eje estructurante

- Construcción de la identidad y aceptación de la diversidad.

Contenidos desde la estructura del área.

- Poder. Distribución del poder.
- El ejercicio de la autoridad en la sala y en el Jardín: conflictos y consensos, quién y cómo fija las normas de convivencia.

- El ejercicio de la autoridad en la sociedad colonial y en la sociedad argentina actual.
- Concepto de gobierno. La Revolución de Mayo y el primer gobierno propio.
- La estratificación social en la época de la colonia.
- Organización del espacio de la sala y del Jardín: actividades y uso del espacio.
- Espacios públicos y privados: cuidado del espacio público.
- Representación del espacio en la tridimensión y en el plano.
- El uso del plano: interpretación de símbolos.

Contenidos desde la estructura de la cultura del grupo

- El ejercicio de la autoridad en la sociedad Toba.
- Diversidad e identidad: los orígenes culturales del grupo de alumnos. Su vinculación particular con las comunidades Toba, Quechua y Guaraní en la Argentina: características de la cultura, necesidades, trabajos y obtención de recursos, la recolección, la caza y la pesca, la elaboración de artesanías, la medicina.
- Las normas de convivencia de la familia y de la comunidad en donde viven.

VI. Entrar en el aula
La implementación de la experiencia

> "El modo de pensar se forma del modo de sentir, el de sentir, del de percibir y el de percibir, de las impresiones que hacen las cosas, modificadas por las ideas que nos dan de ellas LOS QUE NOS ENSEÑAN."
>
> SIMÓN RODRÍGUEZ

En este apartado analizamos la fase operativa del proyecto. Su núcleo central es el trabajo realizado durante un ciclo lectivo completo con un grupo preescolar; pero también se integran las experiencias realizadas con otros grupos, con los cuales se obtuvieron resultados similares. El hecho de no haber alcanzado en todos los casos el objetivo de contrastar los resultados con los de grupos testigos se debió a factores institucionales que impidieron la continuidad del trabajo, tema que, por su importancia, abordaremos en el capítulo XII.

A fin de explicitar las modalidades de desarrollo y ejecución de la experiencia, consideramos pertinente aclarar algunos puntos de vista adoptados. Exceptuando la semana inicial y la evaluación funcional de los niños, no se encontrará un recorrido temporal de los temas y contenidos desarrollados en las clases. La opción de trabajar desde la interdisciplinariedad integrando los contenidos de las diversas áreas –en la medida en que esta integración se evidenciara como fructífera en el abordaje de alguna de las secuencias planteadas– y el hecho de que la interrelación estuviese centrada en las cosmovisiones tanto de la ciencia como de la cultura de referencia de los alumnos, derivó en un tratamiento circular de las temáticas. Los contenidos podían ser abordados en un momento puntual atendiendo a su desarrollo conceptual y convertirse luego en una herramienta para entender o comunicar otros contenidos. Para la presentación conceptual de la experiencia, se ha dividido el trabajo con los niños en bloques temáticos. Para comenzar, se describe y analiza el llamado "período de adaptación".

La primera semana de clases: un espacio dedicado a generar vínculos

Nuestros niños iban a comenzar el primer día de clases entendiendo que no debían esforzarse por dejar a sus seres queridos. Si el período de adaptación tenía como objetivo principal lograr que los niños se quedasen en la escuela sin sus padres y sin llorar, desde nuestra óptica fue más bien un tiempo valioso para reunir a padres, hijos y docentes en pos de valorizar su mundo. La intención no fue que los niños se desprendiesen de sus familias sino que fueran capaces de valorar y aprehender lo valioso que existía en su seno y, asimismo, que pudieran sentir que quedarse con la mamá o con la maestra era igualmente seguro, porque la maestra conocía su mundo y lo valoraba igual que su mamá. A fin de encontrar "puertas de entrada", en las entrevistas iniciales con los padres se buscaron datos sobre lugares de origen y modo de vida actual; estos datos fueron utilizados en función de la hipótesis de trabajo: si se rompe la tensión del ocultamiento y se dignifican los saberes recibidos en el hogar durante la educación primera, es posible quebrar el círculo del fracaso.

Para cada día del período, se diseñaron actividades de vinculación e intercambio, que buscaban relacionar padres con padres, padres con hijos, familias con familias, padres con su historia, hijos con la historia de sus padres. Durante dos semanas el equipo fue seleccionando temas y contenidos en tanto las familias brindaron la información y las formas de realizar las tareas necesarias. La experiencia del período de adaptación hizo que, hacia mediados de la segunda semana, los niños quisieran comenzar a trabajar sin los padres y los padres desearan que sus hijos comenzaran a trabajar sin su presencia. Ningún niño lloró en ese tiempo; ningún padre se desprendía de su hijo pensando "pobrecito, cómo lo estará pasando", y pudo acortarse el período de adaptación. Una nena que ingresó a la sala una vez terminado este período y extrañaba a su mamá generó la reflexión de un compañero: "Lo que pasa es que ella no estuvo al principio".

En estas semanas se logró que los niños y los padres se sintiesen confiados y respetados, aunque sin incidir en ningún aprendizaje desde el punto de vista del rendimiento escolar, para realizar la evaluación inicial del grupo experiencial y el grupo control en igualdad de condiciones. Si se cotejan los resultados analizados en el capítulo VII, se podrá observar que ambos grupos son equivalentes. Es necesario aclarar que, si bien se avanzó en la construcción del vínculo entre docentes, padres y alumnos, esto no garantiza un mejor rendimiento escolar. Muchas veces se establece un vínculo positivo entre docente y alumnos; pero "la magia" se rompe cuando el docente dice "vamos a empezar la clase", momento donde los chicos que tienen dificultades para aprender vuelven a ponerse tensos. Hay docentes que perciben la diferencia cultural con estos niños, aunque no la puedan sistematizar ni explicar; a veces se les ha ocurrido plantear prácticas fuera del horario escolar, donde se promueven mateadas y charlas informales pero, también en estos casos, "la magia" se rompe al reingresar al aula. Para nosotros estos hechos tienen una explicación: los docentes consiguen una aproximación vincular con sus alumnos que rompen, sin saberlo, cada vez que intentan enseñar un contenido escolar, porque es la forma de encarar este contenido (el modelo didáctico que se implementaría) el que pone en evidencia la desigualdad. A su vez, esa desigualdad conlleva una desvalorización de la cultura y los conocimientos familiares, que activa una sensación de "no poder" manifiesta en un rechazo hacia el aprendizaje, en una situación típica de choque cultural. Porque lo que se necesita es establecer un vínculo sólido y respetuoso entre conocimientos y formas de conocer que son diferentes. En nuestra experiencia, la clave fue valorar los saberes familiares en el desarrollo de los conocimientos brindados por la escuela.

Propuestas de actividades a padres y alumnos

En este apartado, presentamos las ocho actividades llevadas a cabo en el período de adaptación, describiéndolas tal como fueron planificadas por el equipo, con las consignas y la organización de las tareas, dando una imagen del clima de trabajo reinante en la sala durante la experiencia.

1. Identificación de los niños con un distintivo

En el primer contacto con los niños, durante el primer día de clases, la docente entrega a cada uno un cartelito que va a llevar su nombre; la maestra pregunta al niño y éste le indica el nombre con el que quiere ser identificado. Esta actividad, común y ya casi un rito escolar, generó un debate didáctico en el grupo. La tradición alienta a que el cartelito lleve el nombre de pila del niño y se usa para nombrarlo o para que él mismo lo copie, pues el nombre será una de las primeras palabras dotada de significación que escribirá con cierta estabilidad. En esta oportunidad se apeló como elemento primario al significado y al sentido de la palabra. Por ello, la primera recomendación es que esté escrito correctamente, para que el niño pueda escribirlo a su vez correcta-

mente. Respetando este recaudo, se decidió que el nombre en el cartelito debía ser el que el niño eligiera para ser nombrado: así Juan fue por algunos meses "Beibi", hasta que decidió que lo llamaran Juan y ya no "Beibi", y comenzó a escribir y a ser llamado Juan.

2. Presentación de los padres a partir de un objeto significativo para ellos

Esta actividad se realizó el primer día de clases. Consiste en colocar en una caja diversos objetos (herramientas, juguetes, libros, adornos, instrumentos musicales, casetes de música), algunos actuales, de uso cotidiano en el barrio, y otros que hacen clara referencia a los lugares de origen de las familias participantes. El objetivo es acercar los lazos afectivos como grupo, dando una señal de que conocerse y revelar la identidad permite estrechar relaciones, para que nadie intente ocultar lo propio, sino todo lo contrario. La consigna es: cada papá debe retirar un objeto de la caja, eligiendo aquél con el cual se identifica, presentarse explicando por qué eligió ese objeto y relatar algunos recuerdos que lo vinculen a él. Luego deberá devolver el objeto a la caja, que puede (o no) ser elegido por otra familia. La maestra comienza eligiendo y mostrando su objeto; la intención es que ella marque una especie de "formato" y aclare en qué consiste la tarea, generando confianza para expresar lo que realmente se quiere decir.

Cada niño se sentó con su mamá (la gran mayoría), tío o hermano mayor; sólo una niña no vino acompañada y la observadora le propuso sentarse con ella. Todos eligieron un objeto. El clima fue muy distendido y emotivo: por momentos a algunos se les quebró la voz. Tanto los niños como los padres estuvieron atentos a lo que sucedía y a las expresiones de los demás. El espacio físico del aula es chico y lo que en principio pareció un obstáculo ayudó a crear un clima de intimidad, de ronda, de fogón sin fuego. Al concluir la tarea la observadora reflexionó sobre los espacios y los afectos en el uso "objetivo" y en lo subjetivo de la vivencia del espacio[1].

1. En esta etapa de la experiencia teníamos un grupo de niños de otro Jardín realizando la misma actividad y en general iban sucediendo las mismas cosas. Para esta primera actividad, en ese Jardín agregamos dos papelitos, uno de ellos tenía una frase escrita en quechua y el otro en guaraní (en el Jardín que describimos, la intención era colocarlas, pero la información no llegó a tiempo) y dos madres los eligieron, demostrando que conocían el idioma.

3. Construcción de objetos con material de desecho

La actividad consiste en que los niños junto a sus familiares construyan un objeto a partir del material desechable provisto tanto por las familias como por la maestra. El propósito es poner a los padres en un lugar valioso con respecto a la actividad escolar, ver cómo interactúan padres e hijos en la resolución de una tarea, conocer qué es lo que pueden construir y con qué metodología y herramientas lo consiguen. La consigna es: cada niño, con su familia, se sentará en una mesa y realizará un objeto cualquiera, el que se les ocurra, el que les guste, el que sepan hacer. Deben poder hacerlo con el material que encuentran en su mesa o pidiendo en las mesas vecinas.

Las relaciones entre padres e hijos fueron abiertas y distendidas: se encontraron niños que guiaban a sus mamás, mamás que construían entusiasmadas sin hacer participar a sus hijos, madres e hijos trabajando en equipo. La actividad se desarrolló en un buen clima de trabajo y colaboración; no se observaron actitudes competitivas. En las explicaciones sobre qué habían construido y por qué, prevalecieron cosas que les gustaban a los chicos y otras que se les ocurrieron a partir del material que tenían para trabajar. Se usó todo tipo de material, predominando el papel y las cajas de cartón. Una vez expuestos los trabajos, todos ayudaron a reordenar la sala, sin necesidad de solicitarlo. Finalizada la tarea, una madre se acercó a la observadora preguntando por la investigación. Reconoció que los chicos tienen miedo de hablar y opinó que este tipo de actividades, sobre todo porque permiten compartir lo que saben y lo que les pasa, son positivas. Este fue uno de los primeros indicios de la actitud de los padres: estaban alertas a nuestra propuesta, no les daba lo mismo qué se hiciera con sus hijos, querían saber más.

4. Los juegos que jugábamos cuando éramos chicos

La actividad consiste en dar lugar a los padres para que expliquen a sus hijos los juegos que jugaban cuando eran chicos, para luego seleccionar un juego y jugarlo entre todos, docente, observadora, familiares y niños. Con el fin de facilitar la expresión libre de todos, se organizan pequeños grupos, de dos familias cada uno. La consigna es: deberán pensar en un juego que jugaban cuando eran chicos y explicárselo a los niños; así cada grupo conocerá y sabrá jugar dos juegos, uno por familia. Terminada esta etapa, un miembro de cada equipo contará al grupo completo de la sala los juegos elegidos, explicando sencillamente sus reglas. Por último, se elegirá entre todos a qué jugar y si

alguno no conoce el juego se le explicarán claramente sus reglas para que pueda participar.

Jugaron todos, chicos y grandes. Los niños se mostraron alegres y las madres que no se acordaban de las reglas del juego fueran ayudadas por otras. Como en las actividades anteriores, el clima fue distendido; todos opinaban con alegría.

5. Jugar con masa y hacer comidas

La actividad consiste en elaborar comidas por grupo, a partir de una masa ya preparada por la docente, que se reparte entre todos los grupos. La consigna es: tienen que jugar a hacer comidas entre los miembros de la mesa.

Esta actividad tuvo una excelente respuesta, motivo por el cual se pensó en convocarlas luego para cocinar esta vez "en serio" sus propias recetas. En este caso, con la masa preparada para el juego, elaboraron salchichas, empanadas, panes y tortas; se mostraron entusiasmados y jugaron largo rato con la masa, niños y madres, todos juntos.

6. Los objetos cotidianos con más de un uso

La actividad consiste en que cada familia traiga de su casa un objeto que sea utilizado para más de una función. Deberán mostrarlo y explicar para qué se usa. La consigna dada es: la docente presentará un objeto que ella usa en su casa para más de una cosa, luego cada uno de los participantes hará lo mismo.

Los objetos traídos fueron sartenes, servilletas de papel y tápers. Fue llamativo que en los dos Jardines (en este momento todavía trabajábamos con dos) se trajera el mismo tipo de objetos y se manifestara el mismo cansancio: comenzó a decaer el interés de los padres por participar. Manifestaron falta de tiempo para buscar lo que se les pedía u olvidos; en ésta y en las dos últimas actividades con los padres presentes, se notó cierta resistencia a la actividad. Independientemente de los olvidos y ocupaciones explícitamente expresados, nuestra explicación de este cansancio se vincula más a la necesidad de ocultar o de mostrar sólo "lo presentable". No puede dejar de tenerse en cuenta que, a diferencia de las actividades anteriores (aquéllas bien recibidas) referidas directamente a las tradiciones, costumbres y vivencias del pasado, las propuestas de la segunda semana fueron preparadas para conectar la historia particular con el presente.

7. Los objetos con historia

La actividad consiste en traer de la casa un objeto con historia o una historia que haya pasado de generación en generación hasta la actualidad. El objetivo es detectar de qué modo aquellas líneas de continuidad, observadas durante la realización del diagnóstico sociocultural ampliado entre las familias del barrio y sus historias pasadas, se manifiestan en estas familias particulares y cuál es su contenido concreto. La consigna es: hay que mostrar el objeto y contar por qué motivo se conserva en la familia.

En este y en el otro Jardín, varias madres manifiestaron que hay objetos que tenían detrás una historia triste, que sus hijos no conocen y que no tienen la intención de hacérsela conocer. Nuevamente, la conexión pasado-presente, historia dolorosa-presente incierto, resultó un escollo difícil de superar en este momento de la investigación: la consigna los remitía inmediatamente a objetos cuya importancia provenía de historias tristes o conflictivas. Se conversó con los que aducían esta dificultad y contaron a qué se referían. Tratamos de sugerir que, si no estaban preparadas para contarles a sus hijos esa historia oculta (sin dejar de decir que desde nuestra perspectiva no era malo que sus hijos la supiesen), buscasen un objeto que tuviera una historia feliz, que les recordara algo agradable: "Algo en tu historia debe haber así". Este esfuerzo por rescatar los momentos lindos tuvo a la larga un *feed back* positivo: hacia el final de la experiencia, una de las madres manifestó en una reunión de cierre del año que Marcela, la docente, le había hecho revivir su infancia; pero lo más lindo de ella: "Me quedaba hasta las 4 de la mañana escribiendo las historias que me pedías para el libro (libro que construyeron los niños y donde circulaban historias de ellos, de la maestra y de sus familias). "Ese día dormí dos horas, pero no me importó. Estaba contenta. Vos nos hiciste volver a nuestra infancia, pero para rescatar lo lindo[2]."

Volviendo a la consigna, debe remarcarse que a pesar de los frutos que daría a largo plazo, fueron pocas las madres que lograron comprometerse con la tarea en esta ocasión. Sin embargo, incluso esta dificultad fue un indicador que reforzaba la hipótesis inicial –la tensión que genera el ocultamiento– pues al profundizar el compromiso con la actualidad, reaparecía la necesidad de ocultar la diferencia y el dolor histórico, generacional, causado por el maltrato al que se habían visto sometidos por ser diferentes.

2. Registro de la última reunión de padres del Jardín A de José C. Paz, en Registros de campo, 2000.

8. Conocimiento del espacio del Jardín y canciones que les cantaban cuando eran chicos

La actividad consiste en hacer un recorrido por el Jardín para que los alumnos conozcan las instalaciones. Luego, nuevamente en la sala, se sientan en rueda con sus padres y cantan las canciones que recuerden de su niñez. La consigna es: vamos a recordar canciones que nos cantaban cuando éramos chicos y las vamos a cantar.

Cantaron canciones de cuna, otras tradicionales y anónimas, o bien, canciones populares modernas. La mayoría recordó canciones de su infancia, pero pocos las quisieron cantar a pesar de que, en la primera actividad propuesta (la de la caja con objetos), muchos aludieron a su conocimiento musical. Los niños estaban atentos, pero los padres manifestaron cierta vergüenza. Sabiendo que la música tiene siempre una carga emotiva fuerte para quien la escucha, pues le permite vincularse afectivamente a determinados lugares, experiencias o personas, nos preguntamos: ¿por qué no se animan a cantar sus canciones? ¿Qué sentimientos genera la escuela en estas familias? ¿Cuáles los acercan a la institución? ¿Cuáles los alejan de ella?

La actividad fue planteada en el séptimo día de clase dentro de la segunda semana escolar. Para el octavo día los niños ya trabajan solos con la docente; el equipo de investigación considera finalizado el período de vinculación (adaptación para la escuela) y la evaluación de los progresos en la relación con las familias es positiva, al igual que el balance de la información recabada sobre sus historias y su presente. El resto de las clases se utilizan para continuar conociendo a los niños, observarlos en interacción, jugar con ellos, ver sus reacciones ante las propuestas escolares y su desenvolvimiento en los espacios del Jardín. Al finalizar esta primera etapa, se contaba con material muy rico y "nutritivo" –aportado por la palabra de las familias, pero también por sus silencios respecto a determinados temas– para dar forma a la planificación de las secuencias didácticas a desarrollar en el siguiente período. La primera semana en que los niños comenzaron a asistir tiempo completo, se administraron a los cuatro grupos existentes en ese momento las evaluaciones iniciales[3] y luego se comenzó el trabajo a partir de nuestras hipótesis, poniendo en práctica el Modelo didáctico de Interrelación Paradigmática.

3. Se exponen sólo las del grupo con el que se pudo terminar la experiencia y su grupo control, dado que en el segundo grupo que comenzó la experiencia no se pudieron tomar las evaluaciones finales para establecer una comparación. Pero es importante destacar que los resultados de las evaluaciones en los cuatro grupos, equivalentes a cien niños al comenzar la experiencia, mostraron en todos los casos las funciones nerviosas superiores conservadas.

La experiencia de enseñar[4]

A partir del análisis de lo sucedido en las primeras semanas y la evaluación inicial, el equipo de investigación junto con las docentes establecieron las líneas de vinculación entre los conceptos y contenidos estructurantes de las ciencias y los de alta significatividad para el grupo de niños y/o sus familias. Además de servir para dar entrada a la familia al aula, las actividades de este período brindaban elementos sustanciales para la planificación de las secuencias de contenidos a enseñar. Tanto lo que se propuso a los padres como a los niños fue reutilizado a lo largo del año. No hubiese tenido ninguna función haber promovido un clima de confianza y emotividad, si lo surgido de ese clima no hubiese sido utilizado luego en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tampoco hubiese tenido sentido una evaluación funcional que no se tomase en cuenta al pensar las actividades y los estímulos para que los niños avancen en su desarrollo. Docentes y equipo realizaron la planificación de las secuencias tomando como base la lectura de los registros de observación de las actividades desarrolladas en esa etapa: en la selección se busca elegir, dentro de ellos, el que haya sido más impactante y a la vez contenga mayor potencial de vinculación entre la propuesta de enseñanza y las temáticas de la población.

Para este grupo se elige comenzar con la historia contada por una de las madres, que trajo como objeto con historia un recorte de diario, donde figuraba un reportaje realizado al inspirador del libro Shunko –resultó ser su tío–, quien ahora vivía en Buenos Aires. Los niños quedaron muy impactados con el relato: un pariente de uno de sus compañeros era el protagonista de un libro y su vida se contaba en un diario. Este personaje abría grandes posibilidades: Shunko era santiagueño, al igual que los padres y abuelos de muchos de ellos. Su fisonomía respondía a la de la media del grupo de niños que concu-

4. Las secuencias correspondientes al área de Ciencias Sociales fueron codesarrolladas y supervisadas con la profesora Liliana Trigo, quien participó del proyecto desde el año 1998 hasta su culminación y coelaboró las reflexiones aquí vertidas sobre la selección, implementación y reflexiones en torno a los contenidos del área.

rre a estas escuelas y se había producido una identificación con el personaje que no debía dejarse a un lado[5]. Es remarcable la cantidad de datos que fueron apareciendo sobre el ambiente de Shunko, provistos por otros padres santiagueños; pero mucho más remarcable es el hecho de que también familias provenientes de otras provincias se animaron a contar sus historias, a compartir sus paisajes, a revelar sus costumbres gracias a lo que fue movilizándose con este cuento. Luego de analizar los datos recabados a través de las rondas de intercambio con los niños y de una encuesta realizada a los padres por medio del cuaderno de comunicados para ampliar la información que brindaba la historia elegida, se planificaron diversas actividades con el fin de socializar lo recopilado.

A lo largo de todo el ciclo, fueron innumerables los datos provistos por las familias. No hubo que repetir el pedido para que se animaran a contar sus cosas. En la sala, con los niños, fueron muchísimas las temáticas que pudieron abordarse desde actividades muy diversas y complejas. El gran caudal de información recabada en cada uno de estos diálogos –en la escuela o a través del cuaderno de comunicaciones–, refuerza la hipótesis acerca de la importancia de trabajar sobre la identidad. Existe un profundo registro histórico tanto de otras geografías (lugares de origen) como de otros tiempos (experiencias vividas por generaciones anteriores); y por sus historias de vida, están preparados para contrastar paisajes, hechos, recursos, actitudes, creencias, gente. Aquí encontramos otra de las competencias desarrolladas eficazmente por estos grupos: como viven cotidianamente en la diferencia, aprendieron a comparar con gran agudeza.

En el transcurso de la experiencia fue de gran importancia colocar estos saberes vinculados a otros tiempos y lugares en interacción con el saber presente y con los contenidos a enseñar, para superar la barrera del ocultamiento; porque si bien el pasado es algo que debe dejarse atrás para adaptarse, ello no significa de ningún modo que sea necesario descalificarlo por diferente. Por el contrario, en él se encuentran las historias que pueden ser contadas, las que los nutren, las que les enseñan, las que los identifican. Cuando se las valora, rápidamente son expresadas por grandes y pequeños. En

5. En el otro grupo experiencial que teníamos en ese momento, para la misma actividad, una abuela trajo como objeto con historia un poncho salteño, que pasaba de generación en generación para ser usado por los más pequeños de la familia. Esa fue la historia seleccionada.

contraste, no ocurre lo mismo con las historias actuales ya que, al estar siendo vivenciadas, es más difícil salir del sentimiento de vergüenza que provocan: no sólo expresan la diferencia sino también el fracaso en el intento de superar esa diferencia. Presentan, por lo tanto, un mayor grado de resistencia a manifestarse; deben ocultarlas con mayor tenacidad. Solamente cuando se ha recorrido un largo camino de valorización y dignificación del pasado, comienza a emerger el presente. Partiendo de la premisa de recuperar como conocimiento durante las secuencias didácticas la información sobre su identidad aparecida en la etapa de vinculación, se permitió a los que relatan brindar un insumo útil para la escuela. Después de esto comenzaron a sentir que la respuesta les pertenecía, coincidiendo a la vez con lo que son, no con lo que deberían ser: esta situación reforzó la participación en el aula, quebrando el silencio.

Descubrimos que cuando en esta población la tarea requiere del esfuerzo de todos en relación con lo que tienen para aportar, logran con éxito las metas propuestas. El abordaje colectivo de los problemas –capacidad desarrollada en el ámbito familiar– es otro de los conocimientos del grupo cultural que se vinculó en la experiencia y coloca al grupo de niños en una situación inmejorable para el trabajo en equipo. En todas las actividades desarrolladas, las estrategias de solución y la obtención de los recursos fueron colectivos y reciprocitarios; no fue necesario enseñar cómo trabajar en un equipo. Al desplegar lo que pueden hacer sin ayuda, fue posible avanzar hacia tareas de mayor complejidad para resolver con la ayuda del docente. A la vez, en las estrategias individuales de resolución de determinado problema se observa una diversidad de estilos: son creativos y no se intenta anular esa capacidad adquirida en su medio pidiéndoles igualdad en la producción. Sólo pasarán a una producción homogénea cuando necesiten utilizar símbolos consensuados para que todos comprendamos el mensaje.

A partir del conocimiento del grupo social con el cual se iba a trabajar, se reunió la información necesaria para seleccionar cada componente didáctico: contenidos, objetivos, actividades, recursos y evaluación, desde la perspectiva de la transposición didáctica de los conocimientos científicos y desde la de la población involucrada. Los componentes didácticos, en este primer intento, funcionan como hipótesis de trabajo que se irán confirmando o descartando a medida que los aportes de los padres, los alumnos, la docente u otros actores involucrados en el transcurso de la experiencia, vayan brindando elementos de trabajo.

Junto con esta primera selección, se requiere reunir cierta información sobre el grupo particular de alumnos con los que se va a trabajar. Las instituciones realizan una ficha diagnóstica, pero según nuestra experiencia no es aprovechada lo suficiente porque llega tarde o no llega a los docentes, pues se elabora una vez que los niños ya ingresaron a la escuela o pasan directamente al legajo. Nuestra propuesta consistió en diseñar un instrumento que nos brindase información pertinente y en reunir esa información antes de que los niños ingresen a la escuela[6]. Para ello, se utilizó la reunión planificada por la institución con el grupo de padres en el mes de diciembre del año anterior al ciclo lectivo en cuestión, aunque consideramos que lo ideal es hacerla en el momento de la inscripción. De este modo, la ficha deja de ser un hecho administrativo y burocrático para convertirse en un instrumento didáctico: desde antes de que comiencen las clases, la docente cuenta con un conocimiento de su grupo que le permitirá planificar de antemano y no entrar "a tientas".

La reunión con los padres antes de iniciarse las clases también fue provechosa: se explicó que los niños iban a trabajar con una metodología diferente y se hizo énfasis en que debían valorarse los conocimientos que sus familias les habían brindado durante sus primeros años porque sino les iba a costar más aprender a leer y escribir. El argumento expuesto fue que todos escribimos sobre lo que sabemos, sentimos o nos interesa. Teniendo en cuenta que los primeros saberes son los del hogar y los primeros afectos también, la tarea de los padres consistiría en recuperar sus historias, su identidad y sus conocimientos, para que sus hijos los aprovechen en la escuela. Esos conocimientos serán desarrollados junto con otros, que va a aportar la maestra.

Planificación de las secuencias didácticas

En este apartado, se presentan las secuencias didácticas con un listado breve de los contenidos trabajados y las actividades planteadas a tal fin; cada una de estas presentaciones se cierra con una reflexión, producida por el equipo en su conjunto, sobre los resultados de las secuencias y sus particularidades.

6. En el Anexo I, se incluye el instrumento diseñado para tal fin.

El lugar donde vivía Shunko y el lugar de origen de los padres

Contenidos

- El cuento: el personaje y el contexto.
- Soportes de texto: los libros de cuentos.
- Elaboración de un libro de historias: recuperación de historias orales.
- El lugar de origen de las familias: recursos para la alimentación, condiciones naturales del lugar.
- Sistematización de la información: el cuadro de doble entrada.
- Organización de la secuencia y armado de un libro.
- Búsqueda de información: la encuesta.
- Construcción de una secuencia: la receta de cocina.
- Construcción de la figura humana: cómo pasar al plano de la hoja nuestra percepción del cuerpo. Partes duras y blandas. Las partes del cuerpo (los rasgos físicos de Shunko, nuestro cuerpo).
- Conteo: numeración de las páginas de un libro.

Actividades

- Escuchar cuentos leídos: "Shunko", "Mi amigo el pespir".
- Indagar a sus padres sobre historias que les contaban sus abuelos cuando eran niños en sus lugares de origen.
- Relatar las historias indagadas en la ronda de intercambio.
- Elaborar *El libro de las historias que nos contamos* (incluye historias contadas por los niños, la maestra y los padres), ilustrar las historias, numerar las páginas del libro, firmar las historias, encuadernar y fabricar las tapas.
- Encuestar a los padres en relación con el lugar de origen y sobre recetas del lugar en las que se usen recursos del mismo.
- Dibujar a Shunko.
- Juegos con el cuerpo: hacer montañas, subir y bajar una montaña.
- Clasificar elementos del ambiente del monte y la montaña en un cuadro de doble entrada.
- Clasificar recursos que se obtengan por recolección y por caza en un cuadro de doble entrada.

Reflexiones sobre la ejecución de la secuencia didáctica en torno a Shunko y la representación de la figura humana

La historia de Shunko realmente brindó muchas posibilidades de trabajo. El impacto más importante que produjo en los niños es que este personaje podría ser uno más de ellos[7]. Esta identificación tan profunda definió que comenzáramos a trabajar la representación de la figura humana a partir de la imagen de Shunko –morocho, flaquito, de remera y short, con grandes ojos negros, santiagueño, pariente de uno de sus compañeros–, y dibujarlo fue la primera actividad en este sentido. Desde esta óptica se tomaron dos elementos centrales: la decoración de la sala y las láminas presentadas por la maestra en las actividades donde fuese necesario recurrir a personas debían ser lo más próximo posible a la realidad que se quería representar.

No obstante se agregó un elemento más, que debía ser retomado cada vez que los niños hacían un dibujo: introducir la guía de la docente, quien debía utilizar el lenguaje como instrumento para reforzar semejanzas y diferencias que podían encontrarse en la ejecución. ¿Cómo era el pelo de Shunko? ¿Cómo eran sus ojos? Conjuntamente los niños usaban su registro táctil para darse cuenta, por ejemplo, que tocar el cuello se parecía a tocar dos líneas. A la vez, Shunko era descripto en su espacio; en todos los temas aparecía el espacio y esto puede observarse también en los resultados de la prueba final sobre la figura humana. Los niños tienen un gran conocimiento de su espacio, porque lo transitan y lo usan.

El abecedario

Contenidos

- Presentación del abecedario a partir de palabras significativas seleccionadas de las actividades del período de adaptación y del trabajo sobre los lugares de origen de los padres.

7. Debemos comentar que el trabajo con la historia de Shunko fue probado por otra docente en diversas escuelas del conurbano. Tanto ella como nosotras nos sorprendemos del efecto que provoca en los chicos este niño tan parecido físicamente y en su historia a ellos. El grado de identificación que realizan, el cariño que le tienen y el pedido a la docente de que les cuente otra historia de Shunko, se repite cada vez que lo utiliza. Lo ha usado con niños de primer y segundo año de la EGB, acortando la historia como hicimos nosotros.

Actividades

- Los niños deben reconocer los objetos que presenta la maestra y nombrarlos. (Están dibujados o en algunos casos son reales.)
- Seleccionan el nombre del objeto entre un *pool* de tarjetas.
- Unen la tarjeta con el objeto.
- Buscan la letra inicial de la palabra.
- Pegan sobre una tira de papel el objeto, la tarjeta con su nombre y la tarjeta con la letra inicial.

Reflexiones acerca de la secuencia didáctica referida al abecedario

El abecedario construido de esta manera fue resistido por la docente que compartía la sala en contraturno: se cambió de lugar imponiéndose uno muy coqueto que traía como regalo una revista con material didáctico para el Nivel. Esta resistencia obedece a que el abecedario construido con los chicos, en lugar de seguir el orden alfabético, presentaba en primer lugar las vocales y luego las consonantes, ordenadas según su frecuencia de uso en las palabras de idioma español. Tal selección obedece a que en este nivel el abecedario es usado como una ayuda para escribir y así resultaba más sencillo ubicar la letra. Por eso se utilizaron palabras significativas para los niños; por ejemplo, no es la "x" de xilofón, sino la "x" de Sixto Palavecino, con la imagen de su cara. Es importante remarcar que la presentación del abecedario de un modo tan poco convencional requirió un trabajo importante con la docente a cargo del grupo experiencial, quien al principio de la propuesta no se mostraba para nada convencida de su utilidad. Sin embargo, al profundizar en la función del abecedario en la lectoescritura y en la importancia de vincular los primeros pasos de este proceso a elementos significativos para los niños a quienes se dirige, se logró el acuerdo para armar "una versión libre".

Esta discusión derivó en otra igualmente importante: qué función cumplen los elementos decorativos de la sala y con qué contextos deben vincularse. En efecto, tal como se refiere en la secuencia didáctica de Shunko, muchas veces los elementos que decoran la sala no son seleccionados en función de criterios didácticos sino, más bien, en función de los materiales disponibles. A partir de la revisión de la imagen de persona que acompaña el trabajo sobre la representación gráfica de la figura humana, y la de la importancia dada al modo de presentar el abecedario, la docente comenzó a cuestionarse sobre el tipo de materiales a utilizar en el armado de su salón. Así aparecieron imágenes humanas "más hu-

manas", contextos espaciales reales, elementos de cocina utilizables, disfraces que podían ponerse los chicos en función del juego de algún rol social presente en su contexto: fotos y dibujos de personas y lugares vinculados a su historia; elementos que les permitían reconstruir en el Jardín su cotidianeidad. El decorado de la sala comenzó a ser significativo en las experiencias didácticas, porque tenía relación con la cultura y la vida cotidiana de los niños.

De los conflictos y consensos en la sala a cómo se gobierna el país

Contenidos

- Actitudes y comportamientos de los chicos de la sala para realizar las actividades. Conflictos que surgen en los grupos de personas.
- Normas de comportamiento en la sala. Discusión y elaboración de normas. Distintas posturas de los integrantes del grupo. El consenso del grupo con relación a las normas. Tomas de decisión sobre el establecimiento, las formas de puesta en práctica y el control del cumplimento de las normas de convivencia en la sala.
- La autoridad dentro de la sala y el Jardín. La función del secretario de la sala. Obligaciones de los miembros del grupo. Formas de evaluación de su desempeño. Las formas de elección de los secretarios de la sala.
- Formas de proposición de candidatos: el voto. Recuento de votos y forma de sistematizar los resultados. Escritura de los nombres de los candidatos. Conteo y operaciones de suma.
- Cómo se gobierna nuestro país. La elección de los gobernantes. Los ciudadanos eligen a quien gobierna. El presidente de la República y los gobernadores de las provincias.

Actividades

- Ronda de intercambio: presentación por parte del docente de un tema conflictivo en lá sala (continuas interrupciones del clima grupal).
- Registro de diferentes posturas de los chicos relativas al conflicto que se presenta en la sala.
- Establecimiento de acuerdos sobre las obligaciones y funciones del secretario de la sala.
- Elaboración de los materiales que se van a usar para la elección del secretario (boletas, urnas).
- Escritura y lectura de los nombres de los candidatos en el pizarrón.

- Escritura del nombre del candidato elegido individualmente en hojas de papel.
- Votación.
- Recuento de votos y elaboración de un cuadro de doble entrada con los resultados de la elección.
- Conversación con los niños donde se organiza la información que poseen sobre quién nos gobierna y quiénes y cómo eligen al presidente y al gobernador.

Otras formas de gobernar: reyes, caciques y consejos de ancianos

Contenidos

- Reyes, reinas y súbditos: cómo se gobierna en una monarquía. Los países que están gobernados por reyes. ¿Quién sucede al rey cuando se muere?
- Cuando éramos colonia y nos gobernaba un rey. El rey de España y el virrey en América durante la época de la colonia. Quién era cada quién en la sociedad colonial: los vecinos de Buenos Aires, los habitantes de la campaña, los indios, los esclavos. La decisión de tener un gobierno propio: el 25 de Mayo de 1810. La Primera Junta de Gobierno.
- Otras formas de gobierno: el cacique y el consejo de ancianos. La comunidad Toba en la actualidad. El lugar donde viven. Los trabajos que realizan y las herramientas que usan. Animales que cazan y frutos que recolectan. Los cultivos que realizan. La obtención y el mantenimiento del agua fresca. Las viviendas. El cacique, el curandero y el Consejo de Ancianos. La resolución de los conflictos mediante el consenso. Los días de fiesta. La fiesta de la primavera y las cosechas.
- Cómo gobiernan un rey, un presidente y un cacique.

Actividades

- Relato de un cuento sobre la sucesión de un rey.
- Caracterización de los diferentes roles de los personajes del cuento.
- Dramatización del cuento de reyes.
- Juegos de correspondencia gráfica: castillos, coronas y espadas.
- Dibujo de la figura humana: dibujar el rey y la reina. Ponerle el nombre al dibujo.
- Leer del pizarrón las palabras rey y reina.

- Escribir las palabras rey y reina.
- Armado de un esquema que representa con caritas la estructura vertical de la monarquía en el Río de la Plata, desde el rey (que está lejos, en España) hasta los nativos del lugar.
- Conversación con los niños sobre quiénes eran los nativos del lugar y cómo vivían.
- Muestra de imágenes de nativos del lugar y explicación de la maestra sobre cómo era su organización y su forma de gobierno.
- Dramatización de las actividades cotidianas de un grupo Toba. Preparación previa de los personajes que se van a simular y materiales que se usarán en la dramatización.
- Representación gráfica de las estructuras de gobierno presentadas.
- Visita al Jardín de un grupo Toba: elaboración conjunta entre los alumnos de la sala de las preguntas para la visita, sistematización posterior de las ideas que surgieron durante la visita, escritura en el pizarrón de las palabras más significativas y lectura de las mismas.

Reflexiones en torno a las secuencias didácticas organizadas alrededor del concepto de conflicto

Son ya generalizadas las opiniones de didactas de las Ciencias Sociales que consideran el concepto de conflicto social como de gran potencialidad en la construcción didáctica del conocimiento sobre lo social. También se lo considera de este modo en los Documentos Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, al presentarlo como vía de acceso a modos de pensamiento crítico que suponen miradas multicausales y desde diversas perspectivas. Sin embargo, en el caso del Nivel Inicial, los enfoques teóricos que presentan el orden social y natural como armónico han prevalecido, tanto en la selección de los contenidos y las actividades con los alumnos, como en las finalidades que se explicitan para el Nivel[8]. La "socialización" que se operacionalizaría a partir del énfasis en la enseñanza de contenidos actitudinales o "hábitos" se entiende entonces como la adaptación de los niños a modos de pensar, actuar y sentir que son los aceptados por la institución (y por la sociedad) en un proceso que es visto como deseable, natural y con pautas universales.

8. Varela y Ferro, 1999.

Estos enfoques de la Historia y de la Geografía son todavía dominantes en la enseñanza del área de Ciencias Sociales y recuperan y sostienen las finalidades "tradicionales" de la institucionalización de dichas disciplinas en el sistema educativo argentino: la construcción de los referentes legítimos de la identidad del individuo, una identidad nacional que excluye la diversidad cultural. Se va construyendo así una visión de la Argentina que, si bien está localizada en la geografía física de América latina, se diferencia de ella no sólo por su clima (templado) sino también por su raza (blanca), lo que "deja abierta la posibilidad de renegar de la membresía latinoamericana y proponer un carácter insular en el mapa cultural latinoamericano"[9]. Como afirmamos anteriormente, nuestro trabajo se centra en la construcción de la identidad y por ello se hace necesario abordar una perspectiva tanto diacrónica como sincrónica. Trabajamos en un sentido diacrónico el concepto de "gobierno", para ir avanzando hacia la construcción de los conceptos de jerarquía, poder y sistema político, poniendo el acento en su resolución sincrónica. Del mismo modo, organizamos "conflictos y consensos en la sala". Presentamos, entonces, las diferentes formas de gobierno actuales y las diferentes formas de resolver el conflicto en el aula. A la vez se tuvo en cuenta la perspectiva diacrónica incorporando un interrogante: ¿siempre se gobernó así? Estos dos contenidos también se articulan en relación con el concepto de conflicto.

Se hace necesario mencionar que proponemos desarrollar dos tipos de conflicto: uno grupal o interpersonal en la sala, que se resolvió por consenso, y otro social, que sólo logró ser resuelto retrotrayéndonos a la sociedad Toba a partir de la secuencia gobierno. El conflicto social no puede homologarse a las situaciones áulicas porque en la realidad social e histórica los actores no se encuentran en relaciones simétricas de poder (eso es lo que da origen a las desigualdades y al conflicto) y los acuerdos no siempre son posibles. En este caso, las resoluciones siempre expresan los intereses de los sectores con mayor poder de negociación que logran imponer su proyecto. En nuestra propuesta, esta problemática se aborda al desarrollar el contenido "25 de Mayo de 1810: primer gobierno propio". A su vez, en el caso del contenido "conflictos y consensos en el aula", la temática surgió de una situación de aula, y en el del "gobierno", la propuesta surgió del calendario institucional: la efeméride del 25 de Mayo.

9. Quintero, 1999.

La situación de aula fue seleccionada del registro oral de la docente a cargo, cuando relataba el estado de la cuestión en el encuentro semanal con el equipo de investigación: nos refiere que, a raíz del llanto de un niño se origina un debate, en el que muchos de sus compañeros participan, sobre los límites y el mejor modo de implementarlos en la sala. Equipo de investigación y docente acuerdan que es realmente significativo porque se relaciona con la hipótesis de nuestro trabajo. Se decide entonces seleccionar el conjunto de conceptos articulados en torno al concepto de conflicto interpersonal, tal como se ha mencionado en la secuencia didáctica "Conflictos y consensos en el aula".

Simultáneamente, otra situación (esta vez institucional) nos provee una nueva vía de acceso significativa: la necesidad del tratamiento didáctico de la efeméride del 25 de Mayo brinda la posibilidad de aproximarnos a los conceptos de conflicto social, orden social, ejercicio de la autoridad y gobierno. Al respecto, la experiencia sobre la secuencia en la que se abordan otras formas de gobierno diferentes a la colonial fue muy significativa. Cuando se les explica a los niños la estructura vertical de la organización social en la época colonial, salta a la vista una realidad que forma parte de su propia historia: los nativos estaban ubicados en la base de la pirámide y no tenían ningún derecho como ciudadanos. La decisión sobre qué hacer con este dato no es menor. Se lo puede dejar como un dato de la realidad del pasado, desconociendo que estos niños son descendientes de aquel grupo poblacional, o puede reflexionarse sobre ese pasado.

Cómo realizar esta reflexión tampoco es fácil; se puede mostrar que la organización de los nativos era más horizontal y garantizaba la subsistencia de toda la comunidad, en un equilibrio con el ambiente en el que habitaban, y pasar a contrastar este análisis con la adversa realidad, proponiendo como salida la reivindicación de derechos; o rescatar esa organización del grupo nativo, desocultando la negación de las familias y los chicos sobre sus orígenes, valorando elementos organizativos que siguen funcionando en la comunidad, por ejemplo, la reciprocidad, la estirpe, la lengua. Esta última opción dio sus frutos. El mismo día en que vinieron los Tobas de visita al Jardín, también lo visitó la inspectora, que quedó muy disconforme con la actitud de los niños del Jardín en general, la cual denotaba falta de respeto hacia los visitantes (los chicos imitaban la onomatopeya del grito indio de las películas de vaqueros, se reían entre ellos haciendo bromas de plumas, etc.). En contraste, los alumnos del grupo experiencial esperaban respetuosamente la visita, ya habían conversado sobre qué iban a preguntarles: "¿tendrán caballos?", "no, no te acordás que se visten y viajan como nosotros", "¿seguirá estando el curandero?", "¿las casas se siguen haciendo de adobe?".

El grupo Toba se sintió muy cómodo con los chicos cuando estuvieron en el aula y les pudieron formular sus preguntas. También había un grupo de madres y entablaron una conversación con ellos difícil de explicar: fue como cuando se encuentran personas que saben de antemano de qué están hablando, sintonizadas en la misma frecuencia. Las docentes eran las "de afuera", pero quedaron muy impactadas. Efectivamente, el trabajo realizado con los niños y sus familias había vuelto a restablecer un vínculo roto. A principio de año estos chicos se comportaron igual que el resto de los del Jardín cuando se les preguntó si conocían a "los indios", pero al promediar el ciclo, los niños y sus familias fueron capaces de dialogar de igual a igual con un grupo Toba, sin temor a ser identificados con ellos; al contrario, se los veía realmente orgullosos de esa posibilidad. Un ejemplo de ese orgullo fue la pregunta de un niño de la sala que recibió una de las observadoras cuando se indagó sobre sus "raíces". En un tono que se acercaba a la desilusión comentó: "Cómo, ¿vos no tenés sangre india?"[10]. Y realmente creemos que no es posible ningún cambio social que incluya a todos, si no se educa para la tolerancia y el respeto por la diferencia, sin reconocer la diferencia cuando la tenemos a medio metro de distancia; si no escuchamos "al otro" y si no trabajamos para fortalecer la autoestima, la identidad y la dignidad de nuestros alumnos y sus familias.

¿De dónde proviene lo que comemos?

Contenidos

- Criterio de clasificación.
- Clasificación de los alimentos, según su origen, en vegetal y animal.

Actividades

(Una primera tarea antes de comenzar a trabajar con los niños, cuya información fue utilizada en todas las secuencias sobre nutrición, consistió en pedirles a los padres que contaran en el cuaderno de comunicaciones qué comían en su lugar de origen y cómo se preparaba esa co-

10. Santiago, en Registros de campo, 2000.

mida, en especial qué ingredientes llevaba. Este pedido fue posible porque ya había comenzado a funcionar el desocultamiento.)

- Clasificar una serie de tarjetas con dibujos de alimentos, según el criterio establecido por cada subgrupo de alumnos (se utilizaron tarjetas con el dibujo de alimentos conocidos por los niños y sus familias en los lugares de origen y alimentos consumidos en la actualidad).
- Colocarles nombre a los criterios utilizados.
- Clasificar la misma serie de tarjetas según el criterio "de origen vegetal, de origen animal".
- Confeccionar un cuadro de doble entrada por grupo donde se dibujen los alimentos según el origen.

Hay alimentos que se procesan

Contenidos

- Clasificación de los alimentos según su tipo de elaboración.

Actividades

- Búsqueda de un criterio para clasificar los alimentos que figuran en las tarjetas y no corresponden a ninguno de los dos orígenes por separado.
- Realización de la tortilla santiagueña conducida por una madre.

Vegetales y animales, ¿qué partes comemos?

Contenidos

- Partes de las plantas.
- Partes de los animales.
- Clasificación de las partes comestibles de las plantas.
- Clasificación de las partes comestibles de los animales.

Actividades

- Visita a la carnicería. Preparación de la visita. División en grupos con roles para desempeñar en la entrevista con el carnicero. (Las preguntas están dirigidas a que el carnicero muestre y explique cuáles son las partes de una vaca, de un pollo y de un chancho.)
- Dibujar y colocar el nombre a las diferentes partes comestibles de la vaca, el pollo y el pescado.
- Diferenciar en el dibujo las partes de una planta (raíz, tallo, hoja, flor, fruto y semilla).

- Discriminar una muestra de alimentos según correspondan a alguna parte de la planta (raíz, tallo, hoja, flor, fruto y semilla), colocándolas en cajas etiquetadas.

Reflexiones en torno a las secuencias didácticas organizadas alrededor del tema nutrición

Los diversos materiales bibliográficos consultados, acerca de la enseñanza del tema nutrición humana, están centrados en cómo educar en una buena alimentación a una sociedad en donde reina la comida chatarra. Así, volver a las fuentes es una premisa y se van encadenando diversos contenidos, en niveles de menor a mayor complejidad, pretendiendo que hacia el Tercer Ciclo de la EGB los alumnos hayan podido cambiar sus hábitos y fundamentar esos cambios. Pero los niños de nuestra experiencia no comen comida chatarra y los alimentos que se ofrecen como mercancía –cada vez más variados y exóticos– no son los que sus familias pueden adquirir. A lo poco que pueden comprar se agrega lo que ofrecen diversas organizaciones y las comidas elaboradas en los comedores. En ninguno de los casos ellos participan en la elección. Mal podríamos entonces centrar nuestra enseñanza en la información necesaria para elegir correctamente en el mercado. Sin embargo, una gran actividad clasificatoria se despliega en las familias y en los chicos, a pesar de las carencias e imposiciones sobre la comida. Tanto la recolección de desperdicios, como el no comer todo lo que se ofrece en un plato de comida, nos advierte que más allá de la impronta del hambre, la cultura gobierna los hábitos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones surgidas del diagnóstico sociocultural, decidimos abordar el concepto de nutrición poniendo el eje en el valor cultural y afectivo del alimento; en el conocimiento que pasa de generación en generación, en donde se preserva la noción sobre qué es un alimento para esa comunidad. Siguiendo con nuestra premisa de que la identidad se construye en la historia, lo primero que debía expresarse era esa identidad, dado que son muchas las cosas que se aprenden a través de la comida y de su preparación en la organización familiar. Teniendo en cuenta fundamentalmente la edad de los niños, consideramos de gran importancia que reafirmen lo que son y de dónde vienen, a partir de los elementos positivos. Esta tarea es fundamental para vencer la tensión o agresividad y crecer en la autoconfianza. En este caso, poner desde el comienzo el centro en el conflicto, cuando no son ellos quienes pueden solucionarlo, sólo agregaría tensión.

Todas las actividades desarrolladas en la experiencia vinculadas a este tema tuvieron un gran éxito entre los niños y sus familias. Cuando juegan en el rincón de la casita, los niños cocinan: hacen tortillas, ñoquis, empanadas, milanesas; aparecen los diversos estilos regionales y ponen atención a los detalles. Esta actitud evidencia la importancia que este bagaje reviste para ellos. Mientras tanto, en las actividades cuyo objetivo fue recabar información en el hogar para ser usada con los niños en las clasificaciones, se evidenció parte de esta transmisión, pero para lograr que la mayoría participara hubo que insistir. Y esta insistencia es importante: la falta de respuesta no debe ser confundida con desinterés o ausencia de conocimientos. Sabemos que el conocimiento está. Cuando revisamos la forma de comunicación utilizada, observamos que había un error: no se garantizó que las mamás leyeran el cuaderno y la nota era muy general. Se la volvió a enviar particularizando el lugar de procedencia de cada familia y mejoró el nivel de respuesta. También podemos pensar que la escasa participación inicial se deba a que antes de contar dudan, a pesar de la confianza instalada, pues aún es reciente. Es necesario tener paciencia. Constantemente hay que confirmar que decimos la verdad cuando afirmamos que, sin la transmisión de sus conocimientos, los niños no podrán desarrollar eficazmente su intelecto. Es natural que les cueste creernos; en la experiencia de todas sus vidas se los convenció de que para lograr ese objetivo debían olvidar o esconder.

Respecto al momento en el cual introducir esta secuencia, se tuvo en cuenta la posibilidad de aprovechar la motivación generada por la secuencia anterior, donde la sociedad Toba, y sus formas de alimentación, fue una de las cuestiones analizadas. También había estado presente el tema de los alimentos del monte con Shunko. Se hacía necesario retomarlos. En la planificación de la secuencia, es fundamental la selección de los alimentos a clasificar: deben poder reconocer sus comidas. Donde no existe abundancia de energía, se la valora y se la entiende. El eje del tema nutrición pasa por la transformación y circulación de la materia y la energía en el ecosistema. Los contenidos apuntan a este macroconcepto. Clasificar, transformar, circular, son parte de las estrategias cotidianas de estas familias y su relación con lo que explica la ciencia no es distante. Para lograr el objetivo, es clave trabajar con las estrategias de nutrición desplegadas por sus familias; centrar el tema en el consumo, o hablar de aparatos del organismo humano sin lograr que ello se conecte con la función que cumplen, impide el desarrollo de aprendizajes significativos en torno a la nutrición como contenido.

Organización del espacio de la sala y del Jardín

Contenidos

- El espacio del Jardín: cómo es, quién lo usa y para qué.
- El espacio de la sala. La maqueta de la sala. Cambios que le harían a la organización del espacio de la sala y por qué. Los muebles y los rincones. Las actividades que se realizan en los rincones. El plano de la sala. Dibujo de un plano. Los acuerdos para la elaboración de un plano.
- El espacio de la hoja del cuaderno de clase.
- Construcción de la escala numérica del 1 al 10.

Actividades

- Construcción de la maqueta de la sala con cajas y otros materiales.
- Observar la maqueta desde arriba y dibujar el plano de la sala.
- Trabajar con las nociones de arriba y abajo, izquierda y derecha, en relación con una línea imaginaria en el piso del aula y en la hoja del cuaderno.
- Observar y describir el patio del Jardín.
- Contar los elementos más significativos del paisaje del patio y dibujarlos representando las cantidades.

El espacio alrededor del Jardín

Contenidos

- Lectura e interpretación de símbolos cartográficos en planos y mapas sencillos.
- Lectura y comprensión de un plano: interpretación de señales en el plano.
- Observación de los alrededores del Jardín, registro de datos relevantes. Construcción del plano a partir de esos datos. Selección de las referencias que van a tenerse en cuenta. Dibujo del plano. ¿Cómo representar las referencias? La construcción conjunta de los símbolos del plano.
- Diferencia entre los espacios privados y públicos. La vereda, la calle, la parada del colectivo, la canchita de fútbol. El cuidado de los espacios públicos: recolección de basura.
- El arroyo que está cerca del Jardín: ¿zanja o arroyo? Testimonios de vecinos sobre el arroyo antes y ahora. La historia del puente sobre el arroyo. ¿Quién lo construyó y por qué?

Actividades

- Leer e interpretar el plano de la búsqueda del tesoro en el Jardín.
- Búsqueda del tesoro siguiendo un plano.
- Dibujar un plano: recorrido por los alrededores del Jardín observando puntos de referencia significativos. Ponerle el nombre.
- Selección de las referencias que se van a representar en el plano. Elección del símbolo que se va a usar para representar la referencia en el plano.

Reflexiones en torno a las secuencias didácticas organizadas alrededor del tema espacio

Terminada la secuencia correspondiente al tema nutrición, se retomó la lectura del diagnóstico sociocultural de la población con el objetivo de rastrear claves de la cosmovisión, las estrategias y las técnicas expresadas en una de sus formas de organización social (espacio, tiempo, vínculos, trabajo, alimentación, educación, etc.). Una de las cuestiones centrales fue la percepción y uso del tiempo y el espacio. A fin de diseñar las actividades para la secuencia y la meta esperada, se discutieron los conceptos involucrados en el tema: cómo los visualizan desde sus marcos disciplinares y cómo aparecen en las observaciones del equipo y los comentarios de las familias. Del diagnóstico se desprende que se desarrolla un gran sentido de la observación en pos de obtener recursos. Hemos llamado a esta capacidad laboriosidad sobre el medio y redunda en un alto conocimiento y dominio del espacio ocupado por parte de adultos y niños, que se retroalimenta con el desarrollo de las competencias de observación, alerta y actitud exploradora. Obtenemos así un bagaje de conocimientos y una serie de competencias desarrolladas eficazmente. Estos conocimientos y competencias son considerados la zona de desarrollo actual, a partir de la cual avanzaremos en la enseñanza.

Por otro lado, los problemas que se presentan en y con el espacio se resuelven en esta comunidad con un abordaje colectivo y con una estrategia reciprocitaria. Si bien el tiempo no fue contemplado en esta secuencia como eje temático, se consideró que debía convertirse en un próximo eje, dado que su concepción, uso y distribución interactúan con la organización del espacio. Lo fundamental es considerar que es un recurso abundante. Cuando la meta es del propio grupo, la organización del tiempo es una competencia eficazmente desarrollada. En el transcurso de la experiencia didáctica, esta competencia es utilizada por los niños durante la ejecución de las actividades planteadas; es un dato importante para comprender por qué hacen más cosas en el mismo tiempo en comparación con el grupo testigo. La organización del tiempo y del espacio está íntimamente vinculada con las metas a lograr; y en la escuela los niños apelan a esta organización porque la meta es clara y significativa. No hace falta trabajar sobre hábitos de orden; ya los han adquirido, particularidad que sorprende a quienes visitan la sala. Los niños son prolijos, respetuosos, ordenados; pero no como efecto de un entrenamiento o porque estén bajo amenaza (de hecho esos contenidos no fueron abordados en ningún momento). La razón es que se sentían valorados e implicados en tareas que estaban sobre su nivel y les exigían un desafío que podían enfrentar con los hábitos desplegados en su vida cotidiana. Así lo expresa la profesora de prácticas que asiste regularmente a observar a la residente que está en la sala junto a la docente:

> "Para mí fue llamativo entrar a esa sala y ver el relax, era disfrutarlo, no hay agresiones físicas ni verbales. Los chicos estaban comprometidos, podían llevar adelante con interés actividades de más de 45 minutos, y no es fácil que un chico mantenga el interés por un tiempo tan prolongado. Yo valoro (...) si el chico se pudo apropiar del contenido, el buen uso que pudo hacer del espacio, del tiempo, de los materiales, aquí esas cosas se daban y eso me llamó la atención. En otras salas con esta población no pasa."[11]

Para avanzar en el desarrollo conceptual del espacio, se hace necesario evaluar hacia dónde es conveniente avanzar, teniendo en cuenta lo que ya está logrado. Detectamos que ese gran dominio del espacio de su grupo de referencia no se había incorporado en el uso del espacio escolar por parte de los niños: cuando dibujan no hacen la base de apoyo, no hay por lo tanto arriba y abajo. Pueden recorrer el trayecto de la casa a la escuela y viceversa pero no contar secuencialmente el recorrido ni esquematizarlo. Los chicos se adaptan al lugar tal como éste se presenta: por ejemplo, nadie atina a correr los muebles para no estar incómodo cuando hacen la ronda en el piso. Conocen las referencias izquierda-derecha, arriba-abajo, alto-bajo, grande-chico, pero no sabemos si pueden representarlas en el espacio de la hoja, porque al dibujarlas

11. Entrevista a la profesora de prácticas, en Registro de campo, 2000.

no las utilizan. Nuestro plan de trabajo consistió en avanzar desde estos puntos de partida hacia un mayor grado de conceptualización y, desde allí, lograr que interactúen con nuevos conocimientos y también nuevos espacios, como el cuaderno, pensando además qué se les iba a pedir como requisito de éxito escolar en la EGB.

Si se quiere representar cualquier espacio en una maqueta o en un plano, el primer requisito es conocer el espacio real, situación que estos chicos habían logrado. La decisión fue elaborar una secuencia sobre el tema espacio organizada en torno a la idea de su uso, los actores implicados, sus intencionalidades y la organización resultante. Las secuencias didácticas que denominamos "Organización del espacio de la sala y del Jardín" y "El espacio alrededor del Jardín" se organizaron a partir de los siguientes ejes:

- El espacio se organiza a partir del uso que de él se hace y por lo tanto cambia en una reconstrucción permanente.
- El espacio no es neutral, hay un uso del espacio y este uso es discriminado, es decir, existe una apropiación del espacio y esa apropiación tiene que ver con conflictos entre actores sociales.
- El lugar donde vivimos se construye a partir de las acciones cotidianas de las personas que lo ocupan y de las decisiones de otros sujetos cuyas acciones ocurren en otras escalas geográficas que afectan al lugar.
- Existen diferentes formas de representar el espacio. El plano es una representación gráfica de los elementos naturales y artificiales del espacio. Es un modelo y por lo tanto supone una convención, no es la realidad sino una representación de ella. La lectura e interpretación de un plano requiere la comprensión de símbolos cartográficos.

Se trabajó el espacio de la sala y del Jardín de infantes y sus alrededores, porque si bien cada uno de ellos contaba con la experiencia de una construcción del espacio en su familia y en las redes de relaciones establecidas, el Jardín era la única experiencia compartida de construcción del espacio fuera del ámbito familiar para estos 26 niños. Hubiese sido mucho más rico abordar la complejidad, interacción, diversidad y complementariedad que se desarrollaba en lo cotidiano, pero se consideró que ese era un punto de llegada, no aquél por donde comenzar.

Desde estos presupuestos definimos el recorte del espacio con el cual íbamos a trabajar fuera de la institución. Se tuvo en cuenta que el espacio cotidiano es pequeño y lo primero que dominan y conocen. Salir del barrio es ya el afuera con el que se debe estar conectado, pero no es conocido y seguro, requiere desplegar mecanismos de alerta, lo cual genera un cierto grado de tensión. No se quiso utilizar la tan promocionada salida al shopping, el hotel o el teatro, porque suman, a la natural tensión del alerta, la que produce el contacto con lugares a los que, de no ser porque van con la escuela, no podrían entrar. El conocimiento que tienen de esos lugares está orientado al aprovechamiento de excedentes (de desperdicios). Por este motivo, entrar con la escuela a estos locales sólo tendría sentido para reflexionar sobre los diferentes niveles de apropiación de un espacio determinado y sus causas: por ejemplo, ¿por qué con la escuela sí y con la familia no? Nunca para que conozcan algo mejor. Nos pareció más apropiado trabajar sobre lo positivo de lo propio, evitando los mecanismos de defensa al enfrentarse con lo que les es negado o sienten como ajeno. En consecuencia, los recortes usados fueron la sala del Jardín y sus alrededores.

Tomando como campo de acción el aula, uno de los mayores obstáculos fue reflexionar sobre la funcionalidad y apropiación del espacio: ¿me lo apropio o me someto? Todas las actividades desarrolladas para trabajar sobre el espacio del aula generaban cierta resistencia en la docente, quien cambiaba positivamente su comportamiento y rendimiento cuando la actividad implicaba salir de la institución. Esta situación obstaculizó parte del desarrollo de las actividades propuestas, sobre todo las que analizaban el conflicto: convertir el espacio de la sala en unidad de análisis, implicaba una reflexión sobre la apropiación de dicho espacio que involucraba la relación de la docente con él. El haber optado didácticamente por trabajar en la resolución de problemas reales y no artificiales colocaba a la docente como parte del problema, ya que el espacio seleccionado no era sólo de los alumnos sino también de ella. Apareció así un problema ideológico que deja su impronta en los planteos didácticos: ¿qué genera en el docente el trabajo sobre problemas reales? En principio el planteo impone una situación de compromiso que no siempre se está dispuesto a adoptar; pone en juego la propia relación con el fenómeno y nos cuestiona. Cuestionar el espacio escolar implicaba cuestionar las relaciones de poder. El análisis del conflicto movilizó el que tenía la docente con la institución respecto de la distribución del espacio en tanto recurso de trabajo: quiénes obtienen las mejores aulas, a quiénes se les considera la cantidad de alumnos en relación con el espacio que deben ocupar, cómo se distribuyen y utilizan los mobiliarios. Teniendo en cuenta que se trataba de dilucidar esta cuestión en el marco de la forma más apropiada para trabajar en el aula, tuvimos que volver a refle-

xionar sobre quiénes son los actores en el proceso de enseñanza. Así, para no desvirtuar nuestra concepción y lograr que la docente pasara por la experiencia con el menor grado de estrés posible, se trabajó más el afuera de la institución que el interior de la misma.

Reflexiones generales sobre la experiencia didáctica

La experiencia se apoyaba sobre una base completamente diferente a la que estaban acostumbrados la gran mayoría de los sujetos involucrados en ella, tanto en términos sociales y culturales, como psicológicos y didácticos. Implicó un profundo replanteo del tipo de vínculo a establecer entre ellos, de su jerarquía, de los roles que les correspondían en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje. Por tal motivo, llevarla adelante fue un importante desafío, que suponía atreverse a cambiar sin prefijar el contenido de ese cambio, pero poniendo muy en claro cuál era la meta y cuál el sentido de iniciar este proceso de un modo tan diferente: lograr que nuestros niños no fracasaran en su primer contacto con la educación formal y salieran de él fortalecidos. Para comprender la magnitud de tales cambios, no sólo en sus aspectos prácticos (en cuanto al trabajo de los niños y las docentes), sino también afectivos (para los niños, las docentes y los familiares de los niños), es interesante narrar lo que les fue sucediendo a los protagonistas de la experiencia.

Todas las docentes que pasaron en algún momento por el equipo fueron capaces de reconocer la importancia de la empresa que se les proponía, así como el compromiso que les requeriría participar de la implementación didáctica del Modelo de Interrelación Paradigmática. Desde la maestra titular del grupo con el que finalizamos la experiencia, hasta la practicante que la acompañó durante cuatro meses (pasando por las docentes de los otros grupos contactados), todas sintieron rápidamente la movilización emotiva que producía poner en el centro del proceso de enseñanza la cultura, incluso respecto de sus propias vidas. Hacerlo implicaba conocer la historia particular de las personas, contada por sus protagonistas, dando lugar a todos los matices de esas historias (los dolorosos, los alentadores, los emotivos, la diferencia), revalorizando elementos que se consideraban negativos, poniendo en evidencia otros a los cuales sistemáticamente se les negaba existencia. Al mismo tiempo, la cultura era puesta en vinculación con los contenidos escolares y ello también producía conflictos y sentimientos nuevos: evidenciaban de qué eran capaces esos alumnos que ellas educaban antes casi sin esperanzas, conformándose con lo mínimo de un mínimo pequeño grupo. Cuando pudieron aceptar este compromiso y sostenerlo, se sorprendieron incluso de sus propios hallazgos, de sus propias expresiones; redescubrían su historia personal y la de sus familias a la par que descubrían las de sus alumnos. Marcela no dejaba de asombrarse, al comparar su trabajo actual con el de años anteriores (nueve años): "Es impresionante todo lo que pudieron hacer! ¡Y cómo se portan! ¡Eso que nunca trabajamos los hábitos! ¡Y cuánto tiempo trabajan sin desordenarse, cómo comparten y se ayudan!". Marcela no salía de su asombro y disfrutaba sus nuevos logros, aunque también se llenaba de conflictos, por lo que la experiencia había generado en la institución y por las dificultades que le traería sostener su nueva forma de trabajo –"yo ya no voy a poder trabajar como antes"–, una vez que la investigación concluyese. Sin embargo, más allá de cualquier duda prevalecía la satisfacción por el trabajo bien hecho, por los sólidos vínculos establecidos y por el agradecimiento que una y otra vez le manifestaban alumnos y familias.

Señalar lo sucedido con las familias durante la experiencia didáctica también es conmovedor: muchas madres plantearon que para ellas se había modificado la importancia de lo vivido en el pasado, de la historia familiar, de las experiencias de vida que traían consigo de sus lugares de origen. En estos planteos se habló de "compromiso" con esa historia; muchos padres o hermanos mayores que en principio se negaban a hablar del tema comenzaron a contar anécdotas, tradiciones, creencias compartidas y vividas con felicidad por la familia y, en un sentido más amplio, también con vecinos. A la vez, reconocer esto en un contexto diferente al de sus casas, como la escuela, permitió producir un acercamiento entre ellos; algo que antes no había sucedido. Del mismo modo, la llegada del grupo Toba al Jardín produjo una movilización no sólo desde el punto de vista afectivo sino también práctico, que permitió plantear el tema de las raíces y la cultura en términos de una identificación positiva con experiencias hasta ese momento "guardadas", pero implícitamente presentes en sus vidas. Las familias sentían que terminaban el año de un modo muy distinto a como lo habían comenzado y se animaban a expresarlo, a debatir las "novedades" entre todos. Estaban orgullosos de sus hijos y de sí mismos; porque lo que los niños habían logrado se vinculaba estrechamente con lo que sus padres, abuelos y hermanos mayores les brindaron. El gran caudal de situaciones compartidas dio pruebas una vez más de la vigencia –material y simbólica– que poseen las vivencias y recuerdos traídos de los lugares de origen. En ese con-

texto, el principal conflicto que mantienen con el pasado se relaciona con la casi constante necesidad de no valerse de lo vivido, de ocultarlo para empezar de nuevo. A partir de la valorización de ese pasado y del bagaje de conocimientos y capacidades que traían consigo, comenzó a reabrirse la posibilidad de pertenecer, de ser desde la identidad propia, desde el reconocimiento de su valor. La idea de que lo vivido en la provincia no tenía sentido en Buenos Aires fue dejada a un lado y, una vez descorrido el velo, la realidad apareció con signo positivo, permitiendo encontrar en ella el potencial constructor de la propia historia.

Por último, tenemos la perspectiva de los niños; ellos también se expresaron sobre lo vivido durante el año en repetidas oportunidades, y a lo largo del ciclo lectivo fueron dando pruebas de su disfrute de la propuesta escolar: "Ella llora porque no vino al principio", dice un alumno sobre una niña que empezó tarde en su grupo. "Pobre. Ella se lo pierde", dice otro por una que se cambió de Jardín. Una sonrisa permanente en el rostro, o la pregunta a algún compañero sobre lo que habían hecho el día anterior cuando no habían podido asistir, son algunas de las actitudes que indican lo aprendido por los niños durante la experiencia y el compromiso que fueron desarrollando a lo largo de la misma; un compromiso con la escuela pero, mucho más importante aún, un compromiso con sus historias, con sus familias, con sus culturas. Es de destacar que no se trabajó en condiciones ideales. A través de sus directivos, la institución se mostraba reticente al comienzo, porque temía que los cambios introducidos pudiesen tener un resultado negativo y dañar a los niños; luego, porque temía que los resultados positivos pudieran dañar a la institución (los padres comienzan a preguntar por qué no trabajaban así todas las maestras). La docente trabajó bajo la presión institucional todo el año. A su vez, sólo se tomó el último año de escolaridad en el Nivel –se hacía muy difícil garantizar la continuidad de una misma docente durante los tres años que contempla el Nivel, mantener el mismo grupo de niños o contar con las tres docentes (una por sala) y sostener la investigación en su fase ejecutiva por tres años–, con lo cual se resignó la posibilidad de profundizar el trabajo y completar los aprendizajes.

A pesar de estos obstáculos, y gracias a la intensidad de la labor realizada, los resultados revelan el alto impacto de la aplicación del modelo en un solo año de trabajo con los alumnos, en contraste con los tres estipulados como necesarios por el currículum del Nivel Inicial. Así lo expresaron las integrantes del gabinete psicopedagógico de la institución: el grupo experiencial se asemeja a los mejores grupos con experiencia (es decir que han concurrido los

tres años al Jardín) en cuanto a los hábitos logrados y su avance en la lectoescritura. Estos dos ítems resultan definitorios como logros del Nivel Inicial –en especial el primero– y por ello llaman la atención a los miembros del gabinete. Sin embargo, los niños del grupo experiencial muestran un avance parejo en todas las áreas del conocimiento escolar. De llevarse a cabo la implementación didáctica durante los tres años que incluye el Nivel, nos preguntamos, ¿se podrían verificar avances más significativos aún?

VII. Evaluación del proceso, evaluación del resultado

"Para que la oruga se convierta en mariposa debe encerrarse en la crisálida. Lo que ocurre en el interior de la oruga es muy interesante; su sistema inmunitario comienza a destruir todo lo que corresponde a la oruga, incluido el sistema digestivo, ya que la mariposa no comerá los mismos alimentos que la oruga. Lo único que se mantiene es el sistema nervioso. Así es que la oruga se destruye como tal para poder construirse como mariposa. Y cuando ésta consigue romper la crisálida, la vemos aparecer, casi inmóvil, con las alas pegadas, incapaz de desplegarlas. Y cuando uno empieza a inquietarse por ella, a preguntarse si podrá abrir las alas, de pronto la mariposa alza vuelo."

EDGAR MORIN

Iniciamos la tarea con un grupo de niños expectantes, muy inquietos algunos, silenciosos la mayoría, acompañados por sus familiares más cercanos, también expectantes, atentos siempre a los gestos que la institución tuviera. Frente a ello, ofrecimos un espacio abierto a la integración y al diálogo; y en lugar de dar indicaciones, formulamos preguntas. Así aparecieron las primeras sorpresas: los niños se adaptaban rápido al Jardín y los padres los acompañaban contentos. Con el correr de las semanas y las actividades, esta sorpresa se transformó en asombro y luego en deseo: maestras, investigadores, familias, niños, todos queríamos más. Aumentaron las preguntas, se abrieron cada vez más los temas y el diálogo fue enriqueciéndose a diario. Incluso las maestras se animaron a contar sus propias historias, a recordar episodios. Las distancias comenzaron a acortarse al mismo ritmo que se incrementaba el trabajo. Esos niños expectantes y silenciosos comenzaron a expresar sus emociones, a contar sus experiencias. Otros, inquietos e incómodos al principio, fueron encontrando poco a poco su lugar en la sala. Los tiempos de concentración en la tarea se prolongaban por más de una hora; los niños se animaban cada vez más a hablar, a hacerse preguntas, a cuestio-

nar incluso a su maestra. Quienes observaron esta transformación, pudieron apreciar el clima emotivo y alegre que llenaba la sala.

También se lograron buenos resultados en cuanto al papel de los padres en el proceso de enseñanza: comenzaron a juntarse, a comunicarse más fluidamente entre ellos, a opinar sobre todas estas nuevas formas de enseñanza que iban detectando en el Jardín. Sus hijos estaban marcando un camino y las madres no querían quedar afuera. A partir de aquí, cada necesidad de trabajo comunicada (así como de material didáctico) encontró en las familias una respuesta positiva: se organizaron con el fin de conseguir los recursos necesarios para realizar el trabajo de la mejor manera posible. En la tarea, los niños desarrollaban las relaciones con sus pares. Trabajar con la potencialidad del concepto de zona de desarrollo próximo, permitió contar con las posibilidades de los niños para ofrecer y recibir ayuda: el grupo en general amplió el repertorio de conductas con éxito, utilizando modalidades de resolución de problemas diferentes y distintas formas de expresión (gráfica, corporal, verbal) relacionadas con el tipo de ayuda que fueron capaces de incorporar. Ampliaron su capacidad de aprendizaje y formaron autónomamente sus propios grupos de trabajo, sin culminar la tarea hasta que no encontraron una resolución satisfactoria. La sala experiencial estaba constantemente en movimiento; pero no era el movimiento de la inquietud o la falta de lugar, sino el de la laboriosidad y el compañerismo.

En el transcurso de un año, fue posible ver crecer a los niños, verlos abrirse con confianza al mundo, conociéndolo desde lo que ellos son, disfrutando sus nuevos aprendizajes, conquistados a partir del valor otorgado a su historia, su familia y sus vivencias; transmitiendo a sus padres ese valor que les es propio. Al promediar el curso se convocó a las familias nuevamente, no para pedirles otros aportes –que de todas formas hicieron–, sino con el objetivo de evaluar el proceso realizado hasta ese momento y recibir su opinión crítica y fundada acerca de lo que habían percibido en sus hijos, así como lo que en ellos había generado nuestra propuesta. La respuesta individual fue positiva pero, al poner en común el trabajo, esa conformidad se transformó en satisfacción y agradecimiento. El análisis realizado fue tan claro y completo, que consideramos pertinente reproducirlo, dado que muestra el compromiso de los padres con la educación de sus hijos.

La evaluación de los padres

La maestra abrió la reunión manifestando que se los convocaba con el fin de hacer una evaluación de lo realizado en la primera etapa y, así como las maestras evaluaban a los chicos para ver sus progresos y sus dificultades, la idea era que las madres también pudieran opinar y evaluar el trabajo de sus hijos y el que se hacía en el Jardín. A tal fin se propuso un trabajo en grupos pequeños, que luego comentarían para todos en forma oral.

Después de terminar la tarea cada grupito, comenzaron a leer y a presentarse para todos. En general, resaltaron las capacidades para pensar y expresarse, diciendo que ahora sus niños se animaban a preguntar lo que no entendían y hacían reclamos cuando creían que algo no era justo; destacaron "la convivencia entre culturas" y manifestaron que en ellas también se había despertado la necesidad de recuperar esa historia perdida, para poder responder a sus hijos. Una madre sintetizó la opinión de todas: "Esto ya es un compromiso para mí, ya no es sólo para ayudarlo a Ariel, ahora soy yo la que necesita conocer mi historia, mi pasado, yo descubrí muchas cosas importantes para mí con esto". Por último recalcaron la capacidad de preguntar y buscar cosas nuevas que tenían sus niños: "Ahora no se le puede no contestar y pregunta todo, todo el tiempo, sobre todo de Salta, de donde vivíamos y de las cosas que allá pasaban y lo que comíamos... ¡Quiere saber todo!". La cuestión de los orígenes, sus características, historias, actividades, fue el tema en el cual pusieron mayor énfasis las madres: "Adriana quiere saber cómo fue mi niñez, a qué me gustaba jugar, si tenía que trabajar yo y cómo la ayudaba a su abuela"; "Jessica también, todo el tiempo, que qué hacía yo en Santiago, que qué comíamos, todo"; "A Claudio le da sobre todo por la música y eso". Las anécdotas se sucedieron sin cesar, remarcando la predisposición de los chicos para el trabajo en casa, junto con su necesidad de saber y escuchar. También sus propias versiones de la historia tuvieron lugar en la reunión y allí las familias se reconocieron en su dignidad, capaces de brindar conocimientos válidos a la escuela y a sus hijos, para el enriquecimiento de todos: padres, alumnos, maestros.

En este marco se sostuvo la experiencia del año 2000. Un marco de mucha participación y emotividad, pero al mismo tiempo de una muy profunda conciencia, cada vez más firme, a través de la cual padres, niños y maestros pudieron compartir una historia común y digna, perversamente excluida de "la" historia. Silenciada por una cultura que no acepta aquello que ese otro a quien se subordina puede aportar siempre, abiertamente o en silencio. Fue un camino de compromiso y aprendizaje mutuo, de diálogo enriquecedor y no-

vedoso, creativo, socialmente sustancial. En conjunto, estas observaciones reafirman y fortalecen la importancia de la cultura como marco de acción y comprensión del mundo; pero también reafirman las posibilidades que abre al docente, así como la amplitud de cuestiones modificadas por este tipo de trabajo: participación de los padres, interés por las tareas de los hijos en el colegio, actividad creativa y atenta de los niños en el trabajo, colaboración de todos en las tareas y responsabilidades de la institución, etcétera.

La evaluación inicial

Las funciones nerviosas superiores

A fin de comprender en toda su dimensión los avances realizados a lo largo del ciclo lectivo con el grupo experiencial, es necesario describir brevemente los instrumentos con los cuales se evaluó inicialmente el grado de desarrollo de las FNS en ese grupo y en el que funcionó como testigo. Junto con los instrumentos, se presentan los resultados obtenidos, analizando, por último, en términos generales, el diagnóstico neuromadurativo de cada grupo, comparándolos. Recordamos que no sólo se evaluaron las FNS, sino también la representación gráfica de la figura humana. Al finalizar el año, a ambas evaluaciones se agregaron las del aprendizaje de contenidos areales, para tener una perspectiva completa de los avances realizados por los niños en su experiencia preescolar.

Instrumentos utilizados al comenzar el año

Actividad "caja sorpresa"

A través de esta tarea, se evaluó la actividad exploratoria y el reflejo de orientación (alerta). Se colocó una caja cerrada sobre cada mesa, con objetos de distinto tipo, teniendo en cuenta que no dieran lugar a una sola configuración (que no hubiera, por ejemplo, sólo juguetes o sólo comida). Después de un tiempo se rotaron las cajas, ya que todas tenían diversos elementos y, así, se despejó la posibilidad de falta de interés en alguno de los niños respecto de determinado grupo de objetos. Se esperó que todos los niños se interesaran en la caja, exploraran el material, lo reconocieran y no se distrajeran con otro estímulo del ambiente. La consigna dada a los chicos fue: "en la caja hay una sorpresa; ábranla y fíjense qué encuentran".

Actividad "relato de un cuento"

Se considera una actividad apropiada para evaluar el sostén de la atención dado que, al tratarse de grupos sin experiencia escolar, resultaría fácilmente evidenciable la dispersión en la tarea, en tanto aún no han adquirido el hábito de estar sentados por mucho tiempo. En esta oportunidad, se espera que mantengan la atención durante el tiempo que dura el relato. La consigna fue: "¿Quieren que les cuente un cuento?, escuchen con atención". Se tuvo en cuenta por un lado el tiempo logrado y por el otro el acompañamiento gestual de esa atención, para no confundirla con silencio, considerando que, a esta edad, es necesaria la generación constante de nuevas señales y estímulos. Conductas como dirigir la mirada hacia otro lado, levantarse o mostrarse inquietos, darían cuenta, en esta etapa del año, de la pérdida de atención de los niños.

Actividad "circuito de obstáculos"

Mediante esta actividad, se evalúa la función viso-motor-espacial. Se organiza en el patio un circuito, con aros, ruedas, sogas, por el que los chicos tienen que trepar, saltar, agacharse y pasar. La docente lo atraviesa primero, y los niños deben hacerlo después. Se espera que sorteen los obstáculos en el mismo orden y forma que lo hizo la maestra previamente. La consigna fue: "Miren lo que yo hago, ustedes después tienen que repetirlo".

Actividad "canción con movimientos"

Utilizando una canción cuya letra invita a mover determinadas partes del cuerpo, se evalúa la función auditiva-verbal-motor. Atendiendo a este objetivo, el estímulo verbal –la indicación sobre qué parte del cuerpo mover– es previo al movimiento de la maestra; pero va acompañado de un estímulo visual –el movimiento que la maestra efectivamente realiza–. Así, aunque hay un apoyo visual, la información ingresa predominantemente por vía auditiva: la letra y la música de la canción orientan el movimiento corporal que debe realizarse. Teniendo en cuenta el proceso madurativo en el que se encontraban (el lenguaje externo dirige la conducta) se formuló una consigna en que el organizador verbal es externo al sujeto; es decir, no es una orden dada por quien realiza la acción sino por otra persona, que la conduce, por lo cual el niño no necesita verbalizar y hacer a un mismo tiempo ("tengo que levantar las manos") sino que cuenta con la indicación de otro para realizar

el movimiento ("tenés que levantar las manos"). Con los chicos en ronda, el maestro comienza una canción que va diciendo qué parte del cuerpo hay que mover; y como la maestra canta y actúa los movimientos, los niños deben escuchar, mirar e imitarla.

Actividad "recordar el cuento"

Por medio de esta actividad se evalúa la memoria diferida. Al día siguiente de haber narrado cada cuento, el maestro intenta reconstruirlo a través de los recuerdos de los niños, con el mayor nivel de detalle posible. Aprovechando el momento del intercambio (una ronda inicial para contar lo que cada uno considere importante o proponer temas el docente) la maestra pregunta: "¿Se acuerdan el cuento que contamos ayer?", y a partir de esa pregunta, va planteando los interrogantes necesarios con el fin de incrementar el nivel de detalle, haciendo una nueva pregunta cada vez que se detengan los recuerdos de los niños y formulándolas, en la medida de lo posible, personalizadamente, para evaluar qué es lo que cada uno puede recordar y cómo lo expresa. En esta actividad deben considerarse no sólo las respuestas dadas sino también la intención de participar, dado que al tratarse de un solo cuento es difícil que todos puedan hacer su aporte. Por otra parte, lo primero que en general se reconstruye es la línea argumental profundizando en el detalle a medida que se agregan nuevas preguntas, siendo menos relevante recordar el nombre del personaje central que algo que le pasó en un determinado momento de la historia.

La representación gráfica de la figura humana

Una última prueba estuvo relacionada con la representación gráfica de la figura humana. Cada niño hizo un dibujo de sí mismo para entregar al evaluador, a modo de regalo. Se intentó evitar todo tipo de presión respecto de los logros estéticos del dibujo, sin quitarles estímulos para que lo hicieran siempre lo mejor posible, atendiendo la consigna.

Los resultados

Luego de la descripción de los logros en cada grupo para cada función, se presenta una tabla, cuantificando los datos respecto del tipo de ayuda requerida y el nivel de éxito obtenido en cada caso.

Resultados obtenidos en las funciones "reflejo de orientación" y "actividad exploratoria"

En cuanto al alerta, todos los niños del grupo experiencial se concentran en la caja que se les presenta sin desviar la atención hacia otros estímulos del ambiente. Con referencia a la actividad exploratoria, el 66% de los niños elige un objeto y se detiene a jugar con él, volviendo a la caja para explorar luego el resto de los materiales, mientras el 33% restante selecciona un objeto y lo conserva todo el tiempo. En general se los vio entusiasmados con la idea de ser "sorprendidos" con el elemento de trabajo y poder elegirlo dentro de un conjunto variado. Tanto con respecto al alerta como a la actividad exploratoria, el grupo control completo muestra que requiere una indicación mínima para desenvolverse de acuerdo con los parámetros propuestos y lograr satisfactoriamente responder a la consigna. El modo en que se comportan frente a los estímulos seleccionados es similar al del grupo experiencial, en tanto también aquí vuelven sobre la caja para buscar un nuevo objeto, una vez que agotan "la sorpresa" con el que habían seleccionado[1].

En esta actividad la mayor parte de los niños se mostraron activos y lograron resolver la tarea, corroborando las observaciones de campo, según las cuales estas poblaciones desarrollan un alerta y una actividad exploratoria constantes, que pueden ser aprovechadas en las actividades escolares si se parte de la valorización de las adquisiciones hechas en su contexto familiar.

Resultados obtenidos en la función "sostén de la atención"

Salvo dos niños que no logran sostener la atención, en términos generales puede decirse que el grupo experiencial no presenta mayores dificultades. Si bien la mayoría de los niños lo hace sin dificultad, un grupo mínimo (el 30%) necesita ayuda. En tanto, para lograr sostener la atención, el grupo control en general requiere indicaciones o llamados, pero no demasiado frecuentes, salvo en el caso de dos niños que sistemáticamente "se van" de la actividad, aunque también éstos logran atender con esas ayudas. Si bien la evaluación muestra que en esta función el grupo requería un trabajo especial,

1. La pequeña diferencia encontrada entre el grupo experiencial y el control puede adjudicarse al grado de confianza y conocimiento de la escuela que han desarrollado durante las semanas de adaptación.

pues en conjunto muestra más dificultades para sostener la atención, no hay, como en el grupo experiencial, niños que no lo logren.

Resultados obtenidos en la función "memoria diferida"

En todos los niños del grupo experiencial la función se encuentra en la etapa madurativa esperada, pues su desarrollo comienza en la edad del Jardín de infantes y los niños necesitan ayuda para recordar. Era importante por tanto que pudieran recibir esta ayuda y reconstruir lo vivido o lo narrado a partir de tales estímulos. En un contexto distendido, se destaca un niño que no puede salir del silencio, encerrado en sí mismo, incapaz siquiera de levantar la cabeza para escuchar la pregunta de la maestra. Con resultados generales muy similares a los del grupo experiencial, es notable el hecho de que a las niñas del grupo control les cuesta participar en voz alta en el grupo grande; sin embargo, todas, en el pequeño grupo, conversan activamente de los temas propuestos. En general, los más activos de la sala contestaron las preguntas de la docente, haciéndose difícil que participaran otros niños sin generar una situación de presión. Sin embargo, por lo bajo, todos tenían algo para decir del cuento. El perfil de los grupos es similar, aunque el grado de ayuda requerido es mayor en el caso del grupo control.

Resultados obtenidos en la función "viso-motor-espacial"

La mayoría del grupo experiencial logra realizar la tarea sin ningún tipo de dificultad, pero un 20% presenta dificultades al punto de no conseguirlo. Los niños con dificultades coinciden nuevamente con los que presentan problemas en la actividad exploratoria y en algunos casos con el sostén de la atención. Confirmamos a la vez la capacidad de sostener la atención de los niños, así como la importancia de esta función, puesto que quienes no lograban mantener la atención el tiempo requerido para terminar una actividad planteada fueron los mismos que tenían dificultades para atravesar el circuito correctamente. Dentro del grupo control, no hay ningún niño que no logre resolver la consigna y tampoco se ven coincidencias entre los niños con mayor dificultad para sostener la atención y el que requiere más ayuda en esta actividad. El grupo se comporta de un modo adecuado a la consigna y se muestra alegre y conforme con la propuesta.

Resultados obtenidos en la función "auditiva-verbal-motor"

Si bien la mayoría del grupo experiencial logra resolver la actividad sin dificultad, un pequeño grupo no lo hace, coincide con los anteriores y confirma la necesidad de trabajar de un modo especial con ellos. Los niños del grupo control logran resolver la tarea sin dificultad o con una ayuda mínima, salvo dos que no lo logran: una nena que en palabras de la docente "es muy terca, pero no tiene ninguna dificultad cuando quiere hacer las cosas" y un niño que presentó también dificultades para sostener la atención durante el cuento.

Si bien en ambos grupos la mayoría de los niños lo logra, en el grupo experiencial lo hacen prácticamente todos sin dificultades, mientras en el grupo control requieren ayuda, aunque sólo esporádicamente. Se destaca nuevamente el grupito con dificultades dentro del conjunto.

Resultados obtenidos en la función "organización de la acción a través del lenguaje"

Dentro del grupo experiencial, en esta función, evaluada a través del comportamiento de los niños al recordar el cuento –donde su palabra ordena sus recuerdos– y al mover su cuerpo a partir de la indicación dada por otros –donde es la palabra de otro la que guía su trabajo–, se observa que solo un niño (siempre el mismo niño) no logra expresarse verbalmente, ni actuar de acuerdo con la indicación de otro. El resto resuelve la consigna con niveles de ayuda adecuados para la edad. En el grupo control no hay niños que no logren la tarea propuesta, aunque la mayoría de ellos necesita ayuda de algún tipo. El grupo se muestra parejo y en un nivel más que suficiente para encarar el proceso de enseñanza.

Total de logros funcionales obtenidos por prueba y por grupo

A continuación se presenta una tabla que sintetiza los resultados obtenidos en cada Jardín para cada función, discriminando los niveles de ayuda requeridos. Como ya se ha indicado al presentar las evaluaciones, se considera que cumplen el objetivo todos aquellos que por sí mismos o mediante la ayuda de otros alcanzan la meta propuesta. No lo hacen quienes no pueden superar la dificultad aún con ayuda; o bien no aceptan la ayuda ofrecida, tomando como resultado el límite al que llegan solos. El tipo de ayuda nos da la información necesaria para saber qué tipo de estímulos necesitan a fin de resolver la propuesta, qué actitud expresa cada niño frente a la ayuda y en qué zona de desarrollo se encuentra.

TABLA I.I
Niveles de ayuda necesaria por función evaluada en cada grupo

Indicadores	Jardín A - Grupo experiencial							Jardín B - Grupo control						
	RO	AE	SA	MD	VME	AVM	OL	RO	AE	SA	MD	VME	AVM	OL
SD	11	1	6	1	12	14	9				1	12	1	5
CF	7	12	10	8		2	2	21	19	3	3	7	3	2
CAE	2		2	6		1	6		2	19	6	3	11	14
CAR		5		2	2					2	11	1	4	1
CD			2	1	3	2	1							2
RA														
Tot. ev.	20	18	20	18	17	19	18	21	21	24	21	23	21	22
AUS	1	3	1	3	4	2	3	3	3		3	1	3	2
TOT	21	21	21	21	21	21	21	24	24	24	24	24	24	24

Referencias: Funciones nerviosas superiores evaluadas: AE: actividad exploratoria; RO: reflejo de orientación; SA: sostén de la atención; VME: sensopercepción viso-motor-espacial; AVM: sensopercepción auditivo-verbal-motor; MD: memoria diferida; OL: organización de la acción a través del lenguaje. Indicadores de niveles de ayuda necesaria: SD: sin dificultad; CF: lo logra con facilitador; CAE: lo logra con ayuda esporádica; CAR: lo logra con ayuda recurrente; CD: con dificultad severa; RA: rechaza la ayuda, aunque lo logra con límites; Tot. ev: total de niños evaluados; AUS: ausentes; TOT: total.

En términos generales, debe notarse que, en ambos grupos y en todas las funciones, los niños se distribuyen preponderantemente en los tres primeros indicadores (sin dificultad, con facilitador, con ayuda esporádica), presentándose casos de dificultad severa con más frecuencia en el grupo experiencial que en el grupo control. Prácticamente no se observan casos de ayuda recurrente en el grupo experiencial y sí en el control, donde ésta es necesaria para lograr la concentración.

Resultados obtenidos respecto de la representación gráfica de la figura humana

Los resultados de esta prueba muestran un nivel parejo si se comparan ambos grupos, pero muy heterogéneo dentro de cada uno. En el total de niños evaluados, había algunos con un buen desarrollo de esta representación y otros que tenían mucho trabajo por delante para alcanzarlo. Al mismo tiempo, no se registraban dibujos estereotipados; abundaban expresiones diferentes aunque predominaban las neutras; algunos registraban el espacio en toda su complejidad mientras que otros apenas alcanzaban a representar una única figura, sin ningún tipo de referencias contextuales. En las tablas que siguen hemos volcado los datos obtenidos utilizando las categorías convencionales y las construidas por el equipo, con el objeto de apreciar las diferencias entre una y otra forma de evaluar.

Tabla I.II
Clasificación en función de los criterios ideados por el equipo

Desarrollo de la figura humana	Inicial	
	Jardín A Grupo experiencial	Jardín B Grupo control
Concepción del espacio		
▪ Utiliza toda la hoja	11	10
▪ Orientación de los elementos del contexto tomando al personaje principal como referencia	13	16
▪ Espacio complejo	3	0
Caracterización de la figura representada		
▪ Dibuja sólo seres fantásticos	1	0
▪ Dibuja varias figuras en interacción	4	1
Grado de expresividad de la figura representada		
▪ La escena muestra agresividad o tristeza	7	2
▪ La escena aparece neutral respecto de la expresión de sentimientos	12	14
▪ La escena muestra alegría	2	5
Desarrollo técnico		
▪ Presenta detalles en los elementos dibujados	1	4
▪ Utiliza colores	14	11
Total de niños evaluados	21	21

Lectura de tabla: la única categoría en la que se suman los datos parciales es en el Grado de expresividad de la figura representada, pues todas las producciones se encuadran en algún tipo de expresividad. En el resto de las categorías construidas, debe compararse cada dato con el total de niños evaluados consignados al final de la tabla.

Tabla I.III
Clasificación convencional

Desarrollo de la figura humana	Inicial	
	Jardín A Grupo experiencial	Jardín B Grupo control
Garabato		2
Célula bipedestada	3	12
Monigote	18	7
Figura humana completa		0
Total de niños evaluados	21	21

Lectura de tabla: si bien ambos grupos concentran sus producciones entre célula bipedestada y monigote, el grupo experiencial evidencia un mayor nivel de diferenciación e integración de los componentes de la figura humana.

Conclusiones generales de la evaluación inicial

Ambos grupos manifestaron un desarrollo funcional parejo y adecuado para la edad, apareciendo en este sentido como niños sin dificultades destacables para iniciar el proceso de escolarización. Comenzaban en una misma línea, con niveles similares de atención, de desarrollo de la motricidad y la sensopercepción; con la misma capacidad de memorizar imágenes trabajadas en momentos previos, con la misma posibilidad de organizar su acción a través del lenguaje. Podía asegurarse que eran grupos semejantes y, también, niños sin problemas funcionales de aprendizaje. Estos resultados son doblemente importantes, pues una de las causas a las que se atribuye con frecuencia el fracaso escolar de estos niños está centrada en el supuesto de que la falta de una buena alimentación y de estímulos en el ambiente familiar, producto del escaso desarrollo que han alcanzado como grupo sociocultural, redunda en un equivalente deterioro de las funciones cognitivas, evidenciado en la comparación de estos niños con los de otros sectores sociales a través de tets diagnósticos estandarizados. Sin embargo, nuestra evaluación desarticula este argumento, al reflejar un desarrollo normal de las funciones nerviosas superiores, acorde con lo esperado para cualquier niño de preescolar.

La evaluación final

Funciones nerviosas superiores

Evaluar el desarrollo de las funciones nerviosas superiores en el marco del diagnóstico permitió saber con qué piso neuromadurativo nos encontrábamos, cuál era la zona de desarrollo actual de los niños y cuál la de desarrollo próximo, tanto del grupo experiencial como del grupo control. Nuestro objetivo fue encaminar el proceso de enseñanza sobre una base real –comenzamos desde donde nuestros alumnos estarían seguros–, pero proyectándonos, de modo tal de superar ese piso. Al mismo tiempo, encaramos la tarea sabiendo que podría ser cotejada con otra, pues las evaluaciones iniciales en ambos grupos fueron altamente compatibles. Al concluir la experiencia, fue propuesta una evaluación final de estas funciones, con el fin de ver en qué medida se habían desarrollado y qué consecuencias tenía ese desarrollo sobre los resultados concretos del proceso de enseñanza; era fundamental a la vez cotejar nuestros resultados con los del grupo control. Los instrumentos se diseñaron en estrecha relación con los de la evaluación inicial, pero teniendo en cuenta que el camino había sido largo y provechoso; por tanto, las actividades propuestas debían corresponderse con las iniciales, pero dando cuenta de los cambios producidos en los niños durante el ciclo lectivo. Los resultados de cada actividad son comparables con los de la actividad inicial referida a la misma función y con los del grupo control. Es importante señalar que todas las actividades fueron consensuadas con la docente de este último grupo y con sus directivos, para evitar malos entendidos en cuanto a los objetivos o a la modalidad de implementación de la misma.

Instrumentos utilizados al finalizar el año

Actividad "caja sorpresa"

Al igual que en el inicio, a través de esta actividad se evalúa el reflejo de orientación y la actividad exploratoria. Se repite la consigna y la rotación de las cajas, pero variando su contenido, ahora más complejo. Esta vez se han colocado: encastres, rompecabezas, plastilina, fibras, hojas en blanco, tarjetas con números, tarjetas con dibujos, tarjetas con el nombre del dibujo y una selección de materiales específicos correspondientes a los contenidos trabajados en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Actividad "trabajo libre"

Dentro de la misma actividad de la caja sorpresa, se evalúa la función sostén de la atención. Para ello se les da una nueva consigna: "Usen los materiales, hagan con ellos lo que ustedes quieran". Se espera que los niños seleccionen el material con el que van a operar, lo hagan apropiadamente y durante el tiempo necesario para concluir lo que proyectaron o lo que el material estructura. Es importante recordar que la función "sostén de la atención" al inicio del año fue evaluada durante el relato de un cuento porque, al tratarse de niños sin experiencia en Jardines, no tenían incorporado el hábito de hacer silencio y observar a la maestra, en una ronda, durante un relato. Sin embargo, luego de un año de trabajo, esta actitud pudo haberse vuelto habitual, por lo cual no serviría para evaluar si la atención era realmente sostenida, o si el silencio se correspondía con la incorporación de dicho hábito. Por tal motivo, se decidió modificar sustancialmente la actividad, proponiendo esta vez que eligieran un trabajo para hacer y lograran concluirlo con un producto final individualizado.

Actividad "juego de los siete errores"

Con el fin de evaluar la función viso-motor-espacial, se entrega a cada niño una tarjeta que tiene dos dibujos casi idénticos y deben descubrir las siete diferencias que hay entre ambos. La consigna fue: "En la hoja tienen dos dibujos iguales, pero el dibujante se equivocó y algunas cosas las hizo diferentes... ¿Quién encuentra en qué se equivocó el que hizo el dibujo?". Se espera que los niños cotejen los dibujos y marquen en uno de ellos las diferencias con respecto al otro. Al igual que en el sostén de la atención, la evaluación de la función viso-motor-espacial también se realiza con una actividad por completo diferente a la propuesta durante la evaluación inicial. En aquella ocasión, se había realizado una actividad donde el centro era el movimiento corporal; en esta oportunidad, se llevó a cabo otra donde el centro fue la orientación en el espacio de la hoja. La diferencia se fundamenta en la necesidad de manejar el espacio del cuaderno que deberán tener al comenzar la EGB, nivel de la escolaridad en que el movimiento por el espacio real del colegio y el manejo corporal pierden relevancia, en pos de la ductilidad en la representación gráfica de dicho espacio.

Actividad "dígalo con mímica"

La función sensoperceptiva auditivo-verbal-motora fue evaluada mediante la propuesta de jugar a "dígalo con mímica". Los niños se sientan en ronda, pasa uno de ellos hasta donde está el evaluador y éste le dice al oído una frase: por ejemplo, "me estoy bañando y el agua sale fría". El niño debe dramatizar la situación para que sus compañeros adivinen. Consigna: "Vamos a jugar a un juego que se llama dígalo con mímica. Van a pasar de a uno y la señorita les va a decir algo en el oído, ustedes lo van a hacer sin hablar, para que sus compañeros adivinen lo que les dije". Se espera que los niños dramaticen la situación de forma que sus compañeros descubran lo que está representando. Puede usar cualquier recurso menos el habla.

Actividad "el recorrido a casa"

Se evalúa la organización de la acción a través del lenguaje, solicitando a cada niño que explique cómo hace para llegar desde el Jardín a su casa. Consigna: el evaluador formula el siguiente planteo, "Si tengo que ir hasta la casa de ustedes desde acá, ¿cómo llego? ¿Por dónde tengo que ir?". Se espera que los niños cuenten el recorrido que debe hacerse de forma tal que quien lo escucha pueda orientarse para llegar al domicilio respectivo.

Actividad "recordar el cuento"

Se evalúa la memoria diferida. Los niños deben volver a narrar el cuento que el día anterior les relatara el evaluador. Consigna: "¿Quién se acuerda del cuento que contamos ayer?". Se espera que los niños puedan reconstruir el relato manteniendo el contenido y el orden de la secuencia.

La representación gráfica de la figura humana

Se les solicitó nuevamente que dibujaran una imagen de sí mismos, para llevarnos el recuerdo final de cada uno de ellos, para lo cual se proveyeron los materiales con los que trabajaban habitualmente.

Los resultados

Resultados obtenidos en las funciones "reflejo de orientación" y "actividad exploratoria"

El total de la población evaluada ha demostrado mantener en buen estado su alerta y han mejorado la actividad exploratoria. Todos los niños evaluados resuelven sin dificultad la tarea, no necesitando ningún tipo de ayuda y explorando activamente los materiales presentados.

Resultados obtenidos en la función "sostén de la atención"

En esta prueba ambos grupos tuvieron un comportamiento similar en cuanto al tipo de material seleccionado para operar; es como si los niños hubiesen dividido los estímulos en dos conjuntos: los que implicaban una tarea referida a un contenido areal –materiales que reconocen pero no seleccionan– y los que se conectaban con una tarea cercana al juego. Se esperaba que interactúen con ambos tipos de elementos, pero eligieron los asociados al juego libre. Dado que estaban previstas evaluaciones específicas de contenidos areales, no nos preocupó que no se hubieran seleccionado estos materiales. Creemos que ello sucedió porque parte del material era nuevo (encastres y rompecabezas recién comprados, a los que no les faltaban piezas y tenían colores atractivos) y porque la consigna invitaba al juego libre: "Elijan lo que deseen y hagan con ello lo que les guste". Ante una consigna abierta que los acercaba más al juego que al trabajo, los niños seleccionaron material también más cercano al juego que al trabajo. Está claro que aprender no es un juego, lo que no quita que en los juegos se aprenda y en el aprendizaje formal se disfrute.

Con respecto a la tarea realizada con el material que seleccionaron, los 22 niños del grupo experiencial presentaron un nivel óptimo de la actividad exploratoria y del sostén de la atención; ninguno cambiaba de material sin terminar la tarea prevista. Si encontraban alguna dificultad, pedían ayuda al docente o evaluador para que les indicara cómo avanzar (les ayudase a hacer un nudo o a encastrar una pieza de un rompecabezas). Es importante destacar que, cuando se trabajaron las secuencias de contenidos durante el año, la consigna siempre estuvo dirigida a lograr una meta específica planteada con claridad, para lo cual debían utilizar el material presentado. El análisis del desempeño en esta prueba da cuenta de sus posibilidades de reconocer una meta prefijada (como en los rompecabezas) y de formularse las propias (como en el caso de la plastilina o el

lápiz y el papel). Puede plantearse como hipótesis que trabajar sobre metas claras, explicitadas verbalmente a los niños, permite desarrollar la capacidad de planificación para enfrentar el trabajo (capacidad fundamental, según se desprende del diagnóstico sociocultural, para sobrevivir en sus contextos de pertenencia).

Los datos obtenidos en el grupo control reflejan que la mayoría de los niños exploran sin dificultades pero no logran plantearse un objetivo que oriente su actividad con materiales que no tienen explícita su meta (por ejemplo la plastilina), con lo cual se dificulta el sostén de la atención: estiraban el material y lo desechaban, o se quedaban estirándolo indefinidamente sin atender a lo que hacían. Por otro lado, cuando los materiales sí contenían una meta explícita (como encastres o rompecabezas), al encontrarse con alguna dificultad que no podían sortear instantáneamente por sí mismos, sino que les requería un esfuerzo extra de concentración, abandonaban la actividad cambiando el material. En estos casos aparece el rechazo sistemático a la ayuda ofrecida, salvo en un pequeño grupo (cinco niñas) que opera sin dificultad con el material seleccionado (papel y lápices de colores)[2]. Aparece aquí una primera señal de alarma respecto de las posibilidades de aprendizaje del grupo, justamente en una función que, de acuerdo con la evaluación inicial, requería del apoyo docente, aunque en pequeñas indicaciones. Nos encontramos al final del año con niños que no pueden sostener su atención y tampoco recibir ayuda para lograrlo, salvo en contadas excepciones. La pregunta es: ¿por qué ante un material que no está estructurado no se pueden plantear una meta? Por otro lado, ¿se puede sostener la atención en una actividad que no tiene una meta clara?

Resultados obtenidos en la función sensoperceptiva "viso-motor-espacial"

En el grupo experiencial, de 18 niños evaluados, salvo dos que no pudieron completar la tarea el resto lo logra mayoritariamente sin ayuda. El grupo control se polariza nuevamente: el 30% de los niños logra realizar la tarea sin dificultad y el 70% restante llega hasta donde puede solo (por lo general detectaba dos o tres

2. Hay que tener en cuenta que estas niñas, al realizar el dibujo de la figura humana en la prueba de comienzo de año, manifestaron una alta calidad en la producción; es decir que en esta ocasión han seleccionado un material que les permitía realizar una actividad donde tenían garantizado el éxito.

errores, salvo en dos casos en que detectaron cinco). Cuando el evaluador se dirigía a ellos para ofrecer ayuda, la rechazaban de plano; e insistir podía ser contraproducente, en tanto mientras más intentaba acercarse, más se cerraban los niños sobre sí. Comenzaron a aparecer las respuestas como "esto yo no lo puedo hacer", "yo esto no lo sé", "ya lo hice, ya terminé porque yo lo sé así", rechazando cualquier intento de reforzar la búsqueda de la información aún no encontrada.

Resultados obtenidos en la función sensoperceptiva "auditivo-verbal-motor"

En el grupo experiencial no aparecieron dificultades notorias, ni siquiera la necesidad de recibir ayuda reiterada para lograrlo. Se veía más bien que los niños podían detectar por sí mismos las dificultades y verbalizarlas primero (le preguntaban a la maestra al oído cómo podían hacer lo que se les había ocurrido y la docente les daba varias ideas) para luego proveerse por sí mismos la guía necesaria con el fin de sortear esos obstáculos. En tanto, en el grupo control, la gran mayoría de los niños logra resolver la consigna con indicaciones paso a paso, pero dos muestran dificultades severas para operar desde esta función. Cabe destacar que, de acuerdo con la evaluación inicial, esta función requería participación y trabajo especial del docente. Resulta significativo que siendo la más relacionada con la comunicación oral y la expresión verbal, es la que más dificultades presenta no sólo en los niños, sino también en la docente.

Una vez más, los resultados marcaron una distancia abrumadora entre los niños del grupo experiencial y los del grupo control. Sin embargo, en esta oportunidad no aparece tan marcadamente el rechazo a la ayuda externa; aunque sí se requirió una ayuda permanente para cumplir con la consigna dada, mostrando como actitud predominante "hacer lo que dice la maestra". Cuando la docente no brinda una indicación específica y concreta, los niños se encuentran como desorientados y no pueden plantearse un camino para resolver la tarea con autonomía.

Resultados obtenidos en la función "organización de la acción a través del lenguaje"

La mayoría del grupo experiencial resolvió la consigna sin requerir ayuda, mostrando nuevamente la posibilidad de visualizar la dificultad que toda tarea conlleva, pero también la capacidad de buscar dentro de sí y de su grupo de referencia el mecanismo necesario, la herramienta correcta para enfrentar y superar ese obstáculo. Podían detenerse y pensar, por ejemplo, hacia qué lado doblar.

Pero esa duda no era el límite final, era solamente una duda que se resolvía pensando o tratando de recordar. Los parámetros no fueron los convencionales (una cuadra a la izquierda, doscientos metros y luego a mano derecha), sino más bien una combinación de otros personalizados (la casa del tanque verde, la del portón rojo, la casa alta) con aquellas convenciones que manejan, como el giro en un sentido y otro. Lejos de disminuir el logro, estas referencias lo acrecientan, al mostrar que los niños son capaces de construir a su modo el espacio que los rodea, donde viven cotidianamente; se lo apropian y hacen de éste su territorio; esto se demuestra cuando dan cuenta de cómo se mueven en él.

Si bien antes de proponer esta actividad chequeamos la consigna con la maestra del grupo control para que ella la aprobara, a fin de no someter a los niños a preguntas a las que no estuviesen acostumbrados, casi el 70% de los niños no supo, ni siquiera con ayuda, reconstruir el recorrido de su casa a la escuela. Salvo los mismos niños exitosos en las pruebas anteriores, quienes logran superar la consigna sin dificultad o con un facilitador, ninguno de los otros se mostró capaz de hacerlo. Nuevamente, la dificultad aparece como obstáculo infranqueable y, con su actitud, los niños parecen decir "hasta aquí llegué, esto es lo que yo puedo".

Resultados obtenidos en la función "memoria diferida"

Los resultados con respecto al cuento expresan que los 21 niños evaluados del grupo experiencial logran reconstruir la historia ayudados por las preguntas orientadas a continuar la secuencia, introducidas por la docente cada vez que el grupo llega a un punto en el cual ningún niño puede agregar nada espontáneamente. En el grupo control, participan sin dificultad de la recuperación del cuento los mismos siete niños que obtienen buenos resultados en todas las evaluaciones. Los restantes (casi el 70%) presentan dificultad severa para participar de la reconstrucción, mostrando una actitud retraída, sin intervenir espontáneamente y contestando que no se acuerdan ante cualquier pregunta de la docente o la observadora.

Total de logros funcionales obtenidos por prueba y por grupo

En términos generales, las diferencias entre los dos grupos fueron tan evidentes al finalizar el año, como lo habían sido las similitudes al comenzarlo. Frente a las pruebas iniciales, los niños reaccionaban de manera más o menos semejante ante los mismos estímulos y mostraban un nivel madurativo equivalente, no evidenciando diferencias destacables, ni a nivel individual ni en cuanto al rendimiento del grupo en su conjunto. Al finalizar el ciclo, el grupo control manifiesta un claro retroceso: el total de niños que logra cumplir las metas propuestas para cada tarea –cuyo nivel de dificultad fue chequeado previamente con la docente– apenas supera el tercio de los evaluados. Los resultados obtenidos muestran una fuerte polarización, pues los que lo logran lo hacen con poca o ninguna ayuda, mientras el resto no alcanza a cumplir los objetivos, aun en los casos en que la ayuda es aceptada. Esta polarización se manifiesta también en la conducta de los niños durante las pruebas; para ellos, sólo hay dos modos de "hacer" posibles: se hace con éxito o no se hace; los que obtienen resultados positivos, se muestran confiados y tranquilos desde el comienzo, en tanto los que no logran las metas se comportan como si de antemano supieran que no van a lograrlo.

En contraste, el grupo experiencial se despega, se muestra seguro y todos sus niños han ganado gran terreno en su desarrollo neuromadurativo, aceptando la ayuda y utilizándola adecuadamente para resolver con autonomía las consignas, sin interrumpir la actividad hasta concluirla. Nadie ha quedado en el mismo lugar del que partió: todos evidencian un importante avance en el desarrollo de sus funciones y pudieron mejorar las producciones finales. Su rendimiento es parejo y esto, lejos de representar una homogeneización en las formas de resolver las tareas o en el tipo de producciones a las que llegan, ha permitido que cada niño despliegue su modalidad particular de aprendizaje. Este despliegue fue posible porque en el diseño de las actividades, la metodología de enseñanza tuvo en cuenta las diversas vías de ingreso y procesamiento de la información. Con el objetivo de cuantificar los resultados, presentamos a continuación una tabla similar a la de la evaluación inicial, donde se muestra la cantidad de niños que lograron resolver las consignas en ambos grupos, así como el tipo de ayuda requerida en cada función.

Esta tabla refleja con claridad que, incluso en las actividades donde la mayoría del grupo control logra resolver la tarea propuesta, se manifiesta una evidente polarización porque, salvo en los niveles básicos de atención, los niños que tienen éxito apenas superan el tercio del grupo. En tanto, el grupo experiencial se mantiene homogéneo y, salvo dos niños en una sola actividad, todos logran las metas propuestas. Los pocos que requieren ayuda recurrente coinciden por lo general con niños que se han sumado en la segunda mitad del año al Jardín, por lo cual se contó con la mitad del tiempo de trabajo y la relación inicial con las familias –clave desde nuestra hipótesis– no pudo desarrollarse suficientemente. Los dos niños que no alcanzan a resolver la actividad viso-motor-espacial son analizados específicamente en el párrafo dedicado al seguimiento de algunos casos particulares.

Tabla II.I
Nivel de ayuda necesaria por función evaluada

Indicadores	Jardín A – Grupo experiencial							Jardín B – Grupo control						
	RO	AE	SA	VME	AVM	MD	OL	RO	AE	SA	VME	AVM	MD	OL
SD	22	22	22	12	13		16	13	13	5	7		2	4
CF				2	3									3
CAE				1		21							5	
CAR				1	2		2					11		
CD				2*								2	15	15
RA										8	15			
Tot. ev.	22	22	22	18	18	21	18	13	13	13	22	13	22	22
AUS	3	3	3	7	7	4	7	12	12	12	3	12	3	3
TOT	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25

Referencias: Funciones nerviosas superiores evaluadas: AE: actividad exploratoria; RO: reflejo de orientación; SA: sostén de la atención; VME: sensopercepción viso-motor-espacial; AVM: sensopercepción auditivo-verbal-motor; MD: memoria diferida; OL: organización de la acción a través del lenguaje. Indicadores de niveles de ayuda necesaria: SD: sin dificultad; CF: lo logra con facilitador; CAE: lo logra con ayuda esporádica; CAR: lo logra con ayuda recurrente; CD: con dificultad severa; RA: rechaza la ayuda, aunque lo logra con límites; Tot. ev.: total de niños evaluados; AUS: ausentes; TOT: total.

*Uno de los niños se incorporó al grupo después de las vacaciones de invierno. El otro representa un dato no confiable ya que es la única dificultad que no pueden resolver. Realiza todas las pruebas SD o CAE, tanto al principio como al final del año. La prueba debió haberse tomado de nuevo.

Resultados obtenidos en el dibujo de la figura humana

Dentro del grupo experiencial, los datos más llamativos tienen que ver con que la mayoría de los niños evaluados han representado un niño alegre o con gesto neutro, situado en un espacio complejo. En ningún caso se representan escenas de agresividad o dolor, que si aparecían en la evaluación inicial. Al mismo tiempo, todos los trabajos reflejan clara mejoría en los aspectos técnicos (partes del cuerpo diferenciadas, color, proporciones), evidenciando avances con respecto a sus producciones de comienzo de año, que pueden atribuirse al tipo de intervención docente. Desde nuestra propuesta, el rol del maestro es acompañar activamente el aprendizaje, ayudando a la reflexión sobre los límites de lo producido y las posibilidades aún no exploradas.

Tabla II.II
Clasificación en función de los criterios ideados por el equipo

Desarrollo de la figura humana	Final	
	Jardín A Grupo experiencial	Jardín B Grupo control
Concepción del espacio		
▪ Utiliza toda la hoja	17	8
▪ Orientación de los elementos del contexto tomando al personaje principal como referencia	22	19
▪ Espacio complejo	16	4
Caracterización de la figura representada		
▪ Dibuja sólo seres fantásticos	0	2
▪ Dibuja varias figuras en interacción	5	1
Grado de expresividad de la figura representada		
▪ La escena muestra agresividad o tristeza	0	6
▪ La escena aparece neutral respecto de la expresión de sentimientos	4	7
▪ La escena muestra alegría	19	8
Desarrollo técnico		
▪ Presenta detalles en los elementos dibujados	20	13
▪ Utiliza colores	23	17
Total de niños evaluados	23	21

Tabla II.III
Clasificación convencional

Desarrollo de la figura humana	Final	
	Jardín A Grupo experiencial	Jardín B Grupo control
Garabato		
Célula bipedestada		
Monigote	12	16
Figura humana completa	11	5
Total presentes evaluados	23	21

Lectura de tabla: se mantiene la relación observada de acuerdo con estas categorías en la evaluación inicial, aunque se intensifica la diferencia a favor del grupo experiencial en cuanto al nivel de detalle alcanzado.

En las producciones del grupo control, se observa que muy pocos niños sitúan la figura en un espacio complejo y casi un 30% muestra en su dibujo agresión o tristeza, características que sólo aparecían en un 10% al comenzar el año. Tampoco se revelan grandes avances respecto del nivel de detalle en la figura concreta; incluso, hay tres niños que dibujan seres imaginarios (robots y teletubbies) a pesar de que la consigna pedía claramente un dibujo de ellos mismos. Aparentemente no hubo un trabajo sistematizado que apuntara a mejorar la producción de los niños, a pesar de ser un aspecto de gran valor a la hora de evaluar el progreso realizado. Teniendo en cuenta la importancia dada a la representación de la figura humana en el desarrollo del esquema corporal y la íntima vinculación existente entre éste y la imagen de sí mismo de la persona, construida conjuntamente con la identidad y la valoración de uno en relación con los otros, cabe preguntarse: ¿cuál es la imagen de sujeto que puede desarrollar un niño si lo que representa no es una persona?, ¿qué indican la agresividad y la descontextualización de la figura?, ¿puede con tales parámetros valorar su identidad como ser humano?

Recuperación de contenidos curriculares

Con el objetivo de evaluar el trabajo realizado por cada grupo en relación con las cuatro áreas que reúnen los contenidos seleccionados del cuerpo teórico de las disciplinas científicas de referencia, propusimos que las docentes (del grupo experiencial y del grupo control) señalaran los conceptos más relevantes trabajados durante el año. Además se tuvieron en cuenta los logros a alcanzar para los niños de preescolar según las prescripciones curriculares. Para la sala experiencial, en Ciencias Naturales se decidió evaluar qué recordaban los chicos sobre la clasificación de alimentos según el origen y según las partes comestibles de plantas y animales. En el área de Ciencias Sociales, se evaluó la recuperación de las estructuras de poder: monárquica, democrática y asociativa. Para la sala del grupo control, en Ciencias Naturales fue evaluada la pirámide nutricional –hay que comer un poco de cada cosa– y flotación –lo pesado se hunde, lo liviano flota (el error conceptual es de la maestra, que así lo enseñó a los niños, y como en este momento nos interesa saber qué aprendieron ellos de lo que enseñó la maestra, la tarea no incluyó la corrección de errores)–. Con respecto al área de Ciencias Sociales el contenido fue San Martín –el cruce de los Andes, cómo se llamaba su hija– y Belgrano, con la creación de la bandera. En las áreas de Lengua y Matemática, se seleccionaron los mismos contenidos para ambos grupos: la escritura y lectura de palabras y el conteo hasta 30, tal como se prescribe en el diseño curricular del nivel.

Actividades de evaluación

Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

Cada área fue evaluada en un momento diferente con el mismo tipo de actividad. Las docentes plantearon los contenidos con una consigna que invitaba a recordar lo trabajado al respecto. Por ejemplo: "¿Recuerdan cuando hablamos de los reyes y las reinas, y de los presidentes?", para luego, de acuerdo con las respuestas obtenidas, ir agregando nuevas preguntas, a fin de profundizar la reconstrucción. Se toma en cuenta quiénes son los niños que participan, con qué tipo de respuestas, y se pregunta en forma personalizada a aquellos que no aportan en forma espontánea.

Escritura

La actividad consistió en repartir tarjetas con dibujos conocidos por los niños, cuyos nombres se escribieron con las letras utilizadas más frecuentemente: debían reconocer la imagen y colocar en una hoja el nombre del objeto. Se tuvo presente que no fueran objetos extraños para los niños y que no se repitieran los nombrados en los abecedarios de cada sala, a fin de evitar una trascripción a través de la copia. A su vez, cada niño escribía su nombre completo en la hoja, para que los evaluadores supieran a quién correspondía.

Lectura

La actividad de lectura consistió en el trabajo inverso al de escritura. De un mazo tapado de 14 tarjetas (las mismas que habían utilizado para escribir, separando la que le había tocado a cada uno), los niños elegían al azar alguna; luego debían reconocer, entre un conjunto de tarjetas con esas palabras escritas, cuál era la que correspondía al objeto dibujado. Sus compañeros también veían la tarjeta y esperaban su turno sentados en ronda. Se armaron equipos, para que la propuesta fuera un juego colectivo. Cada niño debía poner en juego, paso a paso, los mecanismos que mejor le resultaran para lograr reconocer la palabra de su tarjeta. En el grupo control, no se colocaban todas las tarjetas sino un grupo de no más de siete, evitando las que fueran similares. Esta modificación obedece a que no se quiso aumentar la frustración resultante de la tarea de escritura, realizada previamente.

Matemática

Se planteó la necesidad de ordenar la sala, para lo cual la maestra contaba con la ayuda de sus alumnos: ella les daba un conjunto de lápices y ellos debían contarlos. Era una actividad sencilla, realizada individualmente, bajo la atención de la maestra y los observadores. En la sala del grupo control no había suficiente cantidad de lápices para darle un set a cada grupo, por lo que se decidió hacer pasar a los niños de a uno para que los contaran.

Los resultados por área

Resultados en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

A pesar de que el nivel de complejidad de los contenidos trabajados fue notoriamente más alto en el caso del grupo experiencial, las mayores dificultades a la hora de evaluar su adquisición se presentaron en el grupo control. De hecho, salvo a un número reducido de niños, les fue altamente dificultoso recordar los contenidos trabajados: la gran mayoría no pudo hacer ningún aporte. Desde nuestra perspectiva, estas dificultades se explican –en el caso de los contenidos de Ciencias Sociales– por el hecho de que los niños debían recordar información con escaso nivel de significatividad y vinculación con su experiencia. En el caso de las Ciencias Naturales se agregó además el nivel de abstracción del contenido enseñado, que convertía en inabordable la importancia conceptual que pudiera encerrar. En efecto, para comprender una pirámide nutricional es necesario entender la composición química de los alimentos, la función que cumplen en el organismo y su relación con las necesidades calóricas de un sujeto, en correspondencia con el grado de desgaste. No es un contenido para ser abordado en el Nivel Inicial ya que, a lo sumo, los niños pueden llegar a entender que se debe comer un poquito de cada cosa (de hecho es lo que decían y lo que la docente interpreta como un contenido aprendido), pero este tipo de respuesta no discrimina qué quieren decir los chicos con "un poquito de cada cosa".

Por su parte, los niños del grupo experiencial recordaban los trabajos –algunos también formularon comentarios y reflexiones personales sobre los temas abordados– requiriendo bajos niveles de ayuda: sólo algunas preguntas bastaron para que la reconstrucción se iniciara. También en este trabajo la posibilidad de hacerlo entre todos y ayudarse, aportar cada uno algo, sirvió para que la imagen lograda fuera más completa y el producto colectivo; con el fin de constatar el grado de apropiación individual de cada niño se formuló alguna pregunta individualizada.

Resultados de escritura

En este campo, al analizar el material se volvió a presentar un conflicto semejante al de la evaluación de la figura humana. Utilizar las etapas descriptas por Emilia Ferreiro (las que las docentes en general tienen presentes para evaluar el nivel de desarrollo alcanzado por los niños en la escritura),

nos vuelve a colocar en un conflicto teórico. Si trabajamos durante el año centrándonos en la zona de desarrollo próximo y en la importancia de la valorización y uso de los contenidos provenientes de su cultura como primer contenido a expresar con otros códigos, no pueden utilizarse como categorías las que provienen de una teoría que coloca al desarrollo como motor del aprendizaje. En consecuencia, se diseñaron indicadores para evaluar los resultados en la escritura tomando dos tipos diferentes de producciones: por un lado la escritura del nombre propio y, por otro, la escritura de una palabra seleccionada al azar, de acuerdo con criterios coherentes con nuestra metodología de enseñanza. De todos modos, se han construido dos tablas, una con nuestros criterios y la otra con los de Ferreiro, con el fin de verificar en qué niveles estarán considerados los niños de cada grupo si se los evalúa desde esos parámetros.

La disparidad entre los logros de ambos grupos, tanto en lo referido a los resultados concretos como al comportamiento de los alumnos en la prueba, fue más que llamativa. El nivel de nerviosismo generado en los niños y la maestra del grupo control, ante una actividad de escritura que no apelase a la copia (salvo cuatro niños, el resto, ante las tarjetas con dibujo, no ha podido hacer nada que no sea escribir letras al azar, hacer el dibujo del objeto o dejar la hoja en blanco negándose a recibir ayuda para mejorar su trabajo), es un dato al cual es necesario prestarle mayor atención. Al menos, debiera revisarse de qué forma los niños usan tal tipo de estrategia resolutiva (la copia) inmersos en una modalidad de enseñanza que apelaría fuertemente a la capacidad constructiva de los sujetos. La diferencia entre la calidad en la escritura del nombre que no se condice con la de escrituras de palabras al azar, ni con la del apellido, marca que la escritura del nombre ha sido adquirida sobre la base de la copia, más que de una comprensión del modo de utilizar el código escrito. Se repite, esta vez más marcadamente, la polarización de los niños: por un lado, el pequeño grupo que puede; por otro la gran mayoría que no puede y comienza ya a reubicarse en la escolarización aceptando su fracaso como el límite que irremediablemente lo acompaña.

TABLA II.IV

Nivel de ayuda necesaria para recordar los contenidos trabajados en ciencias

Indicadores	Jardín A - Grupo experiencial				Jardín B - Grupo control			
	Naturales		Sociales		Naturales		Sociales	
	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%	Absol.	%
Sin dificultad					5	20	4	16
Con facilitador			6	24	6	24	1	4
Con ayuda esporádica	18	72	12	48				
Con ayuda recurrente								
Con dificultad severa					11	44	17	68
Rechaza la ayuda, aunque no logra recordar								
Total Evaluados	18	72	18	72	22	88	22	88
Ausentes	7	28	7	28	3	12	3	12
Total	25	100	25	100	25	100	25	100
Total que lo logra sobre total de los presentes	18/18	100	18/18	100	11/22	50	5/22	20

Tabla II.V
Nivel de escritura por grupo, según indicadores elaboradas por el equipo de investigación

Indicadores		Jardín A Grupo experiencial		Jardín B Grupo control	
		Abs.	%	Abs.	%
Palabra	No escribe nada			5	22
	Escribe letras al azar			9	39
	Escribe la inicial de la palabra			3	13
	Escribe letras de la palabra	3	15	2	9
	Escribe la palabra completa con alguna letra en desorden o en espejo			3	13
	Escribe la palabra completa	18	85	1	4
	Total evaluados	21	100	23	100
Nombre completo	No escribe nada				
	Escribe letras al azar				
	Escribe la inicial del nombre				
	Escribe letras del nombre	1	5	4	18
	Escribe el nombre completo sin alguna letra, con alguna letra en desorden o en espejo	1	5	7	30
	Escribe el nombre completo	19	90	12	52
	Total presentes	21	100	23	100

Lectura de tabla: Grupo experiencial: la amplia mayoría de los niños han logrado observar el objeto, reconocerlo y escribirlo, junto con su nombre y apellido completos. Grupo control: salvo los cuatro niños ya nombrados que lograron escribir la palabra sin dificultad, el resto alcanza producciones muy alejadas de la incorporación del código alfabético. Respecto de su nombre propio, casi todos logran escribirlo, pero sólo la mitad con el apellido.

Tabla II.VI
Nivel de escritura alcanzado, según categorías de Emilia Ferreiro

Categorías		Jardín A Grupo experiencial		Jardín B Grupo control	
		Abs.	%	Abs.	%
Palabra	No escribe nada			5	22
	I			8	36
	II			2	8
	III			4	17
	IV	3	15	3	13
	V	18	85	1	4
	Total evaluados	21	100	23	100
Nombre completo	I			1	4
	II			1	4
	III			1	4
	IV	1	5	1	4
	V	20	95	19	84
	Total evaluados	21	100	23	100

Referencias: Nivel I: indiferencia dibujo de escritura; Nivel II: presilábico; Nivel III: silábico; Nivel IV: silábico-alfabético; Nivel V: alfabético. Lectura de tabla: los ocho niños del grupo control que se encuentran en el Nivel I, intercalan letras con dibujos "similares a letras" en una misma línea. El resto de las categorías no presentan dificultades de lectura.

La disparidad entre los logros de ambos grupos, tanto en lo referido a los resultados concretos como al comportamiento de los alumnos en la prueba, fue más que llamativa. El nivel de nerviosismo generado en los niños y la maestra del grupo control, ante una actividad de escritura que no apelase a la copia (salvo cuatro niños, el resto, ante las tarjetas con dibujo, no ha podido hacer nada que no sea escribir letras al azar, hacer el dibujo del objeto o dejar la hoja en blanco negándose a recibir ayuda para mejorar su trabajo), es un dato al cual es necesario prestarle mayor atención. Al menos, debiera revisarse de qué forma los niños usan tal tipo de estrategia resolutiva (la copia) inmersos en una modalidad de enseñanza que apelaría fuertemente a la capacidad constructiva de los sujetos. La diferencia entre la calidad en la escritura del nombre que no se condice con la de escrituras

de palabras al azar, ni con la del apellido, marca que la escritura del nombre ha sido adquirida sobre la base de la copia, más que de una comprensión del modo de utilizar el código escrito. Se repite, esta vez más marcadamente, la polarización de los niños: por un lado, el pequeño grupo que puede; por otro la gran mayoría que no puede y comienza ya a reubicarse en la escolarización aceptando su fracaso como el límite que irremediablemente lo acompaña.

Mientras tanto, los niños del grupo experiencial no mostraron ningún tipo de tensiones, enfrentando la propuesta como todas las demás: con alegría y predisposición al trabajo. No hubo ningún niño que escribiera letras al azar; incluso los que no lograron escribir la palabra reconocieron su inicial y las vocales y las escribieron en el orden correcto. En el caso del nombre, salvo tres niños, todos lo han escrito solos y completo, esto es, nombre y apellido. De estos tres niños, dos son los que entraron a la sala en la segunda mitad del año y el tercero faltó durante un largo período por enfermedad, perdiéndose los tres las secuencias que a nuestro criterio marcaron hitos importantes en el proceso de identificación de los niños, la cohesión del grupo y el sentido de pertenencia, la autoestima y las tareas de producción escrita, que siempre estuvo ligada a la expresión del contenido de las temáticas abordadas en clase. Como sostiene Simón Rodríguez, antes de escribir y leer es necesario tener ideas, poder pensar sobre las cosas. Esta fue la metodología usada para lograr que los niños escribieran.

Cuando la escuela apela a recuperar la lengua materna como puente para adquirir el código lectoescrito, pero a la vez considera que los contenidos culturales que transmite esa lengua son pobres y se necesita una transculturación, la lengua queda vacía. Ya no hay nada que comunicar, no se puede pensar, pues para pensar desde otro marco cultural (la cultura hegemónica) hay que utilizar su lengua (la estándar que pretende como logro de adquisición la escuela). En este pasaje no sólo se quiebra la posibilidad de la adquisición temprana del código lectoescrito; también se quiebra la identidad del sujeto. Nuestra alternativa a este problema reside en la consideración de que en un aula, como en la sociedad, es necesario partir de la existencia de muchas voces que deben escucharse entre sí; alternar entre formas diversas de interpretar, de sentir, de conocer, posibilita desarrollar el pensamiento, las ideas. Entonces es posible comunicarse y el desarrollo de las formas de comunicar cobra sentido.

Resultados en lectura

Todos los niños del grupo experiencial lograron leer la palabra que les tocó, encontrando solos los pasos a dar o requiriendo un mínimo de ayuda (reconocer la letra inicial, la letra final, el largo de la palabra, las vocales o empleando estrategias globales en su reconocimiento); sólo uno necesitó ayuda constante. A pesar del esfuerzo que significaba la propuesta para cada uno de ellos, todos los niños se ayudaban, sin atender al equipo al que perteneciera quien debía leer y se los veía alegres, atentos y concentrados en su tarea. Disfrutaban de lo que lograban todos y nuevamente sobresalía el gesto de confianza hacia sí mismos y hacia el grupo (compañeros y docente). En contraste, esta prueba fue tal vez la que mayor tensión generó entre los niños del grupo control, a pesar de haber sido simplificada para que ello no ocurriese. Un 32% de los niños logró la lectura solo; el resto no pudo hacerlo ni recibir la ayuda que se le ofrecía. Nuevamente aquí, la polarización fue clara: de un lado los que pueden, del otro los mismos de siempre.

Tabla II.VII

Nivel de lectura por grupo, según indicadores de ayuda necesaria elaborados por el equipo de investigación

Indicadores	Jardín A Grupo experiencial		Jardín B Grupo control	
	Abs.	%	Abs.	%
Lee sin dificultad	5	20	8	32
Lee con facilitador	6	24		
Lee con ayuda esporádica	10	40	1	4
Lee con ayuda recurrente	1	4		
No lee (dificultad severa) Rechaza la ayuda, aunque no logra leer			14	56
Total Evaluados	22	88	23	92
Ausentes	3	12	2	8
Total	25	100	25	100
Total de niños que lo logran sobre el total de niños evaluados	22/22	100	9/23	39

Es llamativo que muchos docentes directivos e inspectores del Nivel Inicial consideren que enseñar a leer y escribir a los niños equivale a alejarse de la especificidad de ese nivel. Sin embargo, teniendo en cuenta las implicancias de la alfabetización en nuestra sociedad, y el estigma insalvable que significa ser analfabeto, consideramos que la discusión acerca de la edad adecuada para adquirir el código lectoescrito no es ingenua; como tampoco lo es la forma mediante la cual debe ser adquirido. En nuestro caso, hemos decidido avanzar en la comprensión y manejo del código lectoescrito pues sabemos que es una capacidad evaluada y altamente calificada al comenzar la EGB. Para desarrollarla, hemos apelado a la necesidad de nombrar el mundo que todo sujeto trae desde su nacimiento, necesidad que no se completa nunca en su desarrollo, porque siempre cambia, se enriquece, se transforma junto con los cambios de ese mundo. Pero un código no es neutral respecto del contenido que transmite y, por lo tanto, debe apelarse al poder de compartir códigos y contenidos más que a universalizarlos. Como decía un aborigen wichi: "Si cambia la lengua cambia nuestro mundo".

Resultados en Matemática

En el grupo experiencial todos lograron el conteo prácticamente sin dificultades, salvo un niño que debía hacer la prueba en un momento diferente a sus compañeros y se negó (quería participar de la actividad en la que se encontraban sus compañeros en ese momento y no hacer otra diferente). En el grupo control no hemos podido hacer una evaluación correcta porque la docente nos informó ese mismo día que no contaba con el material necesario.

Total de logros en la recuperación de contenidos areales por prueba y por grupo

Una consideración importante que surge al analizar estos resultados se refiere a la alta correlación entre desarrollo de las funciones cognitivas y resultados en el aprendizaje. Dado que no podemos adjudicar los cambios a factores externos al propio proceso de enseñanza (no hubo ninguna modificación en el ambiente familiar de los niños del grupo control que justificase su escaso rendimiento, como tampoco las hubo en el ambiente de los del grupo experiencial que explicaran su mejoría) debemos reflexionar detenidamente sobre lo sucedido en el ambiente escolar, después de un año de ser guiados en la adquisición de aprendizajes propios de dicho ámbito.

En principio, puede afirmarse que no tiene las mismas implicancias didácticas trabajar convencidos de que el aprendizaje antecede al desarrollo que considerar la relación inversa, donde la posibilidad de aprender depende del grado de desarrollo adquirido.

En este último caso, el docente sólo diferencia la tarea de acuerdo con lo que los niños son capaces de hacer por sí mismos, esperando que ocurra el salto cualitativo que marca el desarrollo para poder complejizar los conceptos a abordar y las estrategias de resolución de la tarea propuesta. En otras palabras, lo que hace es proponer tareas que sus alumnos pueden realizar y sólo las complejiza en la medida que observa nuevas capacidades en ellos. Además, dado que entiende el desarrollo como una función global (y no como un proceso que involucra funciones y modalidades diferenciadas), no tiene en cuenta diversas vías de ingreso y procesamiento de la información, pues simplemente no registra su existencia; y en tanto concibe el conocimiento a adquirir como único –en la medida que es considerado universal–, tampoco reparará en la variedad de estrategias resolutivas que no estén contempladas en el corpus disciplinar de acuerdo con el cual ese conocimiento es generado y transmitido. Cuando se enseña a una población como la nuestra, trabajar desde estos supuestos es aún más grave, pues las características socioculturales del grupo de pertenencia de estos niños son vistas como causales de retraso neuromadurativo, con lo cual se limitan seriamente los aprendizajes que pueden adquirir: de ellos, de antemano, ya no se espera nada.

En contrapartida, cuando la premisa es que el aprendizaje antecede al desarrollo, la preocupación de la docente está centrada en buscar mecanismos que permitan a los niños aprender; y para ello atiende especialmente al grado de complejidad de los conceptos que incorpora y al tipo de actividad más eficiente para facilitar esa incorporación. Al mismo tiempo, pone su atención en el tipo de función cognitiva implicada en la actividad propuesta y en la zona de desarrollo en la que se encuentra el niño, sabiendo que su propuesta debe estar en estrecha relación con la meta a alcanzar y con las posibilidades de cada alumno en ese momento: exige por encima de lo que ya sabe hacer, pero no demasiado lejos de lo que puede hacer por sí mismo. En otras palabras, cuenta con lo que el niño sabe para incorporar nuevos aprendizajes, a partir de los cuales continuará su desarrollo. A la vez, al diseñar la metodología de enseñanza, atiende a la diversidad de estilos funcionales, proponiendo actividades variadas en cuanto a las vías de ingreso de la información utilizadas y considerando que las estrategias de resolución posibles para cada tarea también son diversas. En nuestro caso, todo esto es realizado en el marco de un modelo didáctico que coloca

la recuperación de la identidad del sujeto en el centro de la tarea, sin perder de vista que dicha identidad se desarrolla en el seno de la cultura de su grupo de pertenencia. La docente que organiza su tarea de este modo sabe a quién se dirige y cómo conducir el proceso de enseñanza para facilitar el aprendizaje.

Mientras la propuesta llevada adelante con el grupo experiencial se apoya en estas últimas premisas, la metodología de enseñanza utilizada masivamente en las escuelas –avalada por la Ley Federal de Educación y por los currículos de los profesorados– se corresponde con las anteriores. Además, debido a la mala formación recibida –vaga en cuanto al objeto de estudio de las disciplinas que se enseñan; limitada respecto del paradigma sobre el cual dichas disciplinas trabajan, las preguntas que se formulan y la metodología de investigación utilizada– las docentes encuentran serias dificultades para seleccionar y organizar los contenidos evitando que se filtren errores, atendiendo al mismo tiempo a la complejidad del abordaje y a la integración de los conceptos que aparecen disgregados a lo largo de todo el diseño curricular. Como este tema atañe a la formación docente, no vamos a profundizar demasiado en él; sin embargo, es preciso destacar la llamativa persistencia de la endeble formación en tales aspectos. Si bien es cierto que el auge de la enseñanza de conceptos científicos para los primeros años de la escolaridad básica es relativamente nuevo en el país, la reforma educativa lleva ya suficiente tiempo en vigencia como para haber resuelto este problema.

Desde nuestra perspectiva, la consideración más consensuada en el ámbito de la didáctica, de acuerdo con la cual los niños pequeños están lejos de poder adquirir conceptos científicos, junto con la visualización de la enseñanza de hábitos y valores como prerrequisitos de la enseñanza conceptual, corren hacia adelante el problema sobre qué y cuánto aprenden los niños. Quienes llegan a los últimos años de la EGB manifiestan las mismas falencias que en los primeros años de la escolaridad y, en este nivel, se acentúan repitencia y deserción en una población que ya se ha desgranado durante los primeros años. Sin reparar en la ineficacia de la metodología de enseñanza, la causa del problema sigue colocándose en las condiciones de vida de estos sujetos: el paso de los años en ambientes tan deplorables deteriora sus capacidades. Pero si analizamos detenidamente los datos de las pruebas utilizadas en el transcurso de esta investigación, el deterioro aparece directamente relacionado con las estrategias de enseñanza pensadas para un sujeto de aprendizaje hipotético, alejado del sujeto real a quien van dirigidas.

El comportamiento de los niños en la evaluación final

Independientemente de los resultados frente a las tareas propuestas, el comportamiento de los niños de la sala experiencial durante el transcurso de las pruebas merece una mención aparte: reinaba un clima distendido pero a la vez con atención; se los veía relajados, pero laboriosos y dispuestos como nunca. Se mostraron solidarios y confiados, para ayudar a sus compañeros y recibir la ayuda que les brindaban. Los tres días de evaluación fueron vividos por todos los chicos como los demás días del año. Presentadas las actividades como juegos, se dedicaron a jugar y a probarse. Disfrutaban todo lo que veían, se reían al descubrir sus logros pero se esforzaban con seriedad para alcanzar las metas que proponía cada actividad, valiéndose de los mecanismos que habían utilizado a lo largo del año: se hacían preguntas (por ejemplo para la lectura "¿con qué letra empieza...?"), organizaban la tarea (en el juego de los siete errores: "a ver por el lado de arriba qué diferencias hay..."), buscaban las referencias que habitualmente utilizaban (reconstruyendo el recorrido a casa: "primero la casa de portón verde"), en fin, mostraban capacidad para manejar los mecanismos que les eran propios antes de la escolarización o bien los que habían incorporado, seleccionando en cada caso los más apropiados.

Avanzaban por un camino de construcción colectiva, respetando lo individual en el producto final. Ofrecían ayuda como la que la maestra les proveía habitualmente, pero no resolvían la tarea por el otro ni esperaban que un compañero lo hiciera por ellos. Los mismos mecanismos que utilizaban para sí, los ponían a disposición de sus compañeros. En el juego de lectura, por ejemplo, aportaban: "empieza con la misma de casa" o "es larga", "tiene muchas A", "empieza con la de Santiago". Se mostraron capaces de enfrentar la tarea con seriedad, con alegría, con confianza en sí mismos y también en sus maestros y compañeros.

Seguimiento de algunos casos particulares

Es interesante sumar al análisis del rendimiento grupal –prueba por prueba y función por función– el de algunos casos particulares, pues permiten considerar los procesos individuales y los diferentes modos en que un sujeto puede apropiarse de una propuesta didáctica. Nuestro modelo no se dirige de un modo diferente a cada niño; pero al incorporar técnicas y metodologías que contemplan la diversidad de estilos de aprendizaje, permite a cada persona trabajar de acuerdo con sus propias capacidades. En este análisis

queremos rescatar especialmente el proceso de algunos de los niños del grupo experiencial que, por sus características personales, constituían a comienzo del año una población de riesgo pedagógico, así como la de otros que desde el comienzo tenían trazado "el camino del éxito". Son ocho niños y se los presenta de acuerdo con la evaluación de sus procesos globales contrastándola con los resultados de sus evaluaciones funcionales. Algunos de ellos son alumnos que, de acuerdo con el resultado del diagnóstico neuromadurativo, necesitarían *a priori* un seguimiento especial. Otros, por su carácter o sus conductas iniciales, se muestran tímidos, inquietos o demasiado sensibles a la acción, los gestos y el discurso del maestro; son los que solamente funcionan si establecen un vínculo afectivo sólido con su docente. Completan esta lista dos casos de niños que desde el inicio evidenciaban "facilidades" para aprender combinadas con un carácter fuerte; aparecían como los líderes del grupo y, a la vez, como los que "aprendían enseguida", de acuerdo con las observaciones de las maestras.

Interesa presentar un abanico que abarque la mayor cantidad de perfiles, de modo tal que sea posible observar cómo fue recibida la propuesta por alumnos bien diferentes entre sí y evaluar su evolución a lo largo del año. Los casos no se presentan comparativamente sino en forma detallada y singular, a fin de comprender a cada niño de acuerdo con sus propias características, prescindiendo de estereotipos o imágenes modelizadas de alumnos individuales, grupos de alumnos o maestros.

Juan

Desde el inicio, aparecía como un niño completamente introvertido, al que costaba llegar pues no respondía al maestro, no gesticulaba, no conversaba con sus compañeros, ni siquiera se lo veía moverse por la sala o el patio de recreos. La mirada al piso, el mentón contra el pecho, los brazos junto al cuerpo; Juan prácticamente no reacciona, espontáneamente ni con ayuda, a ningún estímulo. En la evaluación inicial, presenta dificultad severa en casi todas las funciones evaluadas salvo en dos: en el reflejo de orientación, donde resuelve la consigna con ayuda esporádica; y en la actividad exploratoria, para la cual necesita ayuda recurrente, es decir indicaciones paso por paso. Cabe señalar que ambas funciones se corresponden con dispositivos básicos incluso para la supervivencia, pues constituyen el soporte de la conexión de los sujetos con su entorno. Tener dificultad severa en estas funciones implica graves patologías; el hecho de que Juan lograra orientar su atención y al menos explorar con ayuda era alentador; sin embargo, se presentaba como un caso difícil y sorprendía a todos la nulidad de sus respuestas.

¿Cómo llegar a él? ¿Cómo ordenar los procesos de enseñanza para que en él aparecieran las posibilidades de aprendizaje? El desafío era grande, porque Juan no nos daba pistas acerca del camino por donde avanzar. La confianza en la propuesta y en la condición en tanto sujetos capaces de aprender de todos estos niños –cuyos grupos de pertenencia ofrecían material de trabajo calificado como tal para comenzar esa tarea– fue fundamental para revertir la actitud de Juan y, con ello, sus resultados. No dirigimos nuestra atención a él en especial; apelamos al grupo, al conjunto de niños, esperando que de la dinámica colectiva surgieran los elementos que le permitieran conectarse con la tarea. A lo largo del año, muy lentamente al principio, con más rapidez y convicción después, Juan cambia su postura, sus gestos, su actitud y termina siendo un referente para sus compañeros, tanto en lo social como en lo que a trabajo se refiere: participa de juegos colectivos durante los recreos, elige personajes en las dramatizaciones realizadas durante las secuencias didácticas relacionadas con las formas de gobierno, indica referencias para construir el plano del recorrido del Jardín a una plaza cuando el trabajo se dirigió a la construcción del espacio; se divierte en las horas de música y educación física, pinta con muchos colores, pide ayuda cuando la necesita y la ofrece cuando tiene la oportunidad; en los momentos de intercambio, cuenta experiencias vividas en su casa. Es tímido, no eleva la voz, no tiene movimientos exagerados; pero opina, pregunta, dialoga con sus compañeros, disfruta de las tareas y lo expresa con gestos de alegría y de compromiso. Al comenzar el año, como figura humana dibuja cuatro monigotes, cuya boca es un punto en la cabeza; el niño que dibuja en la evaluación final tiene una sonrisa de oreja a oreja. Termina el año siendo uno de los niños que más se expresa y sus evaluaciones finales lo encuentran logrando responder todas las consignas sin dificultad o con niveles mínimos de ayuda.

Soledad y Gonzalo

Son niños alegres, extrovertidos, muy sociables y activos. Desde el principio, se destacan sus facilidades para el aprendizaje de los contenidos escolares; líderes en sus grupos de pares, rápidamente hicieron amistad con todos: sus compañeros preguntan por ellos cuando faltan, el clima no es el mismo si no están. Se acercan a las maestras y a sus compañeros, no pasan nunca inadvertidos. Su desempeño fue muy bueno desde el inicio y así se mantuvo a lo lar-

go del año. Por tanto, sus logros no tienen que ver con el rendimiento, sino más bien con su desenvolvimiento grupal: Soledad y Gonzalo conquistaron la posibilidad de trabajar con otros, a la par de otros, ayudando y compartiendo tareas y resultados; sin acaparar la atención para sí, sino repartiéndola entre sus pares. Pusieron a disposición del grupo sus habilidades y el grupo compensó esto enriqueciendo notablemente los productos finales. Crecieron porque aprendieron a hacer entre muchos, a no ser cada uno un alumno modelo sino una alumna, un alumno, parte de un grupo, que puede aprender junto con otros. A través de sus descubrimientos, aprendieron todos: en las pruebas de lectura, por ejemplo, sus preguntas orientando la búsqueda de sus compañeros fueron constantes ("pensá con qué letra empieza", "fijate si es más larga o más corta", "mirá en el abecedario!"). Aprendieron, también, a no querer opinar siempre ellos primeros, cediendo espacio a los más tímidos o callados. El modelo didáctico permitió estimular valores solidarios antes que competitivos, a partir de lo cual lograron mejorar en sus producciones –que son cada vez más completas– trayendo consigo a sus compañeros: no lucían sobre ellos sino a la par de ellos.

Alejandro

Es uno de esos niños inquietos, molestos, caprichosos, que no se quedan sentados o sin interferir en la tarea de sus compañeros más de unos minutos. Desde los primeros días, su voz sonaba fuertemente sobre la de los demás niños, que comenzaban a expresar su descontento. Ale quería ser escuchado siempre primero y no lograba escuchar a los demás, más que por unos pocos instantes. En cuanto a la evaluación funcional inicial, presenta dificultades para sostener la atención y realizar las pruebas que requerían poner en juego las funciones sensoperceptivas (especialmente las viso-motor-espaciales): para realzarlas era necesario el movimiento corporal y un nivel óptimo de atención, en tanto debía primero ingresar la información visual o auditiva que le ofrecía la maestra como modelo de lo que debía hacer. Sus dificultades para lograrlas le causaron molestias que transmitió a todo el grupo. Cuando algo no le gustaba, Alejandro lo hacía saber interrumpiendo la tarea de todos. Se presenta entonces como un niño a quien le cuesta quedarse mucho tiempo en un mismo lugar (se levanta a cada rato de su silla) y manejar su cuerpo (tiene sobrepeso y es muy corpulento); se le hace muy difícil atender. Sin embargo, puede afirmarse que, al lado de las dificultades que aparecen en su desempeño, se visualizan claramente capacidades (por ejemplo, una excelente expresión oral) que pueden actuar como puntos de apoyo para iniciar su recuperación y desarrollo.

¿Cómo hacer que Alejandro repare en sus dificultades y en la posibilidad cierta de superarlas con trabajo? Esta pregunta aparece como clave, pues sus compañeros no estaban dispuestos a tolerar sus faltas de respeto ni sus interrupciones. A partir de trabajar con él y con su grupo de pares, explicitando qué se espera de su comportamiento y cómo puede superar las dificultades atencionales que tiene, su conducta cambia notablemente. En la evaluación final logra realizar todas las tareas sin dificultad o con una ayuda mínima, salvo en el caso del ingreso de información por vía viso-espacial, en la cual sigue presentando dificultades. Sin embargo, es de destacar que realiza adecuadamente las pruebas de lectura y escritura y mejora notablemente el dibujo de la figura humana, actividades que apelan también a esa función. Por ello puede afirmarse que si bien ésta no será la vía de ingreso "privilegiada" por Alejandro, es capaz de valerse de ella cuando la necesita. Tanto respecto a su rendimiento como a su comportamiento y vínculo con docentes y pares, realiza avances importantes, sin observarse ya obstáculos destacables. La importancia de tal mejoría aumenta al considerar que forma parte del tipo de niños ubicados fácilmente entre los que tienen problemas de conducta, o diagnosticados como casos de falta de atención o hiperactividad.

Leonela

Es una niña tranquila, expresiva pero no bulliciosa, que se muestra básicamente expectante en su ingreso al preescolar. Bien dispuesta para el trabajo, atenta durante la formulación de consignas, trabajadora. No manifiesta problemas de conducta y su evaluación funcional inicial es pareja con la del grupo, con un rendimiento adecuado para la edad. Sin embargo, manifiesta notorias dificultades en la vía de ingreso de la información viso-motor-espacial. Por compensar a través de otras vías esta dificultad, es el caso más sencillo de abordar; pero al ser la más utilizada durante la escolarización, era importante trabajar con ella con el fin de superar ese obstáculo. A lo largo de la experiencia se trabajan vías alternativas para ingresar y procesar la información, los niños van adquiriendo así técnicas que les permiten ayudarse en la resolución de las tareas al combinar tales mecanismos. Este hecho resulta decisivo en el caso de Leonela, que aprende a utilizar estrategias auditivas para mejorar su rendimiento en las actividades dirigidas a lo visual. Leonela combina sus mecanismos de procesamiento de la información y pide ayuda para lograrlo: a lo

largo del año, cada vez que la maestra ofrece indicaciones visuales, ella pide ejemplos o aclaraciones que la guíen por la vía auditiva. Logra de este modo mejorar su rendimiento y durante la evaluación final ya no tiene dificultades que no pueda superar con ayuda: para su dibujo de la figura humana utiliza toda la hoja, se orienta correctamente en el espacio, completa las imágenes con detalles y las contextualiza. Expresa correctamente el recorrido a su casa y resuelve el juego de los siete errores. Escribe con letra clara y de un buen tamaño, lee y cuenta. Leonela ha superado sus dificultades.

Santiago

Es un niño muy sensible y se relaciona a través del afecto; si un docente le desagrada (y esto sucede con la maestra de música) rechaza la actividad; si le agrada, su participación es excelente y el rendimiento superlativo. Es expresivo, pero sin exageraciones. Cuando disfruta de las propuestas, transmite alegría a todos sus compañeros, pero cuando no, se cierra sobre sí mismo y se niega a participar. Era parte de los niños que se llevaban la comida en un táper a la casa; lo hacía siempre con timidez y vergüenza, intentando que no se notara. Cuando una observadora del equipo de investigación repara en ello y le pregunta: "¿Te llevás la comida para compartir con tus hermanos en la cena?", él contesta afirmativamente, sólo con un gesto. Cuando es felicitado por eso, la sonrisa le llena la cara y cuenta que sus hermanos siempre esperan lo que él lleva, pero no lo comen a la noche sino antes de ir al colegio, porque ellos van a la tarde, y aunque en su escuela les dan de almorzar, no les alcanza: "Son muy grandotes mis hermanos, por eso comen mucho", concluye. Su explicación abre la puerta a la de varios de sus compañeros que, a partir de su relato, cuentan situaciones similares. Tiene una buena evaluación funcional inicial y la evaluación final es muy buena. Lo colocamos en el grupo de riesgo porque es uno de esos niños que logran éxito si tienen la suerte de establecer una buena relación con el docente. Este elemento es controlado especialmente por el Modelo didáctico de Interrelación Paradigmática pues la reconstrucción de la identidad de los niños constituye un elemento clave en el proceso de enseñanza y se realiza en estrecha relación con el vínculo familiar y grupal establecido por la maestra. De este modo, la afectividad no se limita sólo al aspecto vincular docente-alumno sino que forma parte de los mecanismos de enseñanza, de los contenidos seleccionados, de las propuestas diseñadas. Esta característica permitió a Santiago profundizar los aprendizajes a partir del desarrollo de su sensibilidad, lo cual a su vez lo convertiría en un referente social del grupo.

Yanina y Ariel

Son dos niños muy introvertidos, silenciosos, pasivos, a los que es necesario ordenarles en forma directa las consignas para que realicen una tarea, acompañando con un gesto esta indicación, pues de otro modo se quedan al margen del grupo, sin participar. En la prueba inicial logran completar con facilitador las actividades propuestas para evaluar los dispositivos de alerta y sostén de la atención y requieren ayuda esporádica para recuperar la información; realizan todas las tareas sin sobresalir en ninguna de ellas: tienen un perfil marcadamente bajo. En el caso de Yanina, a esto se suma una actitud tímida y cerrada a la hora de las comidas: sólo come el pan y toma té; el resto de lo que se le ofrece lo rechaza, porque no tiene cubiertos ni plato. Sin embargo, cuando una observadora reparó en tal situación, se decidió intervenir produciendo pequeños pero sistemáticos acercamientos. El tema fue abordado verbalmente; y se estableció un diálogo gracias al cual Yanina comenzó a traer un táper donde llevaba su ración a la casa, para compartir con sus parientes. Tal como en este ejemplo, sucedió en todas las demás actividades y propuestas: era necesario un acercamiento personal para recuperar confianza, luego del cual su desempeño mejoraba notablemente y realizaba con autonomía sus tareas. Ariel actúa de la misma manera, y luego de pequeños acercamientos, establece un vínculo sólido y profundo con su maestra, que le permite no sólo participar activamente de las actividades sino también erigirse en la voz del grupo para más de una cuestión: cuando algo no le parece justo –un reto por ejemplo– lo plantea abiertamente.

En el transcurso del año, ambos van ganando confianza y animándose a expresar sus ideas e inquietudes. En las pruebas finales utilizan los dispositivos de alerta y mantienen la atención sin dificultad, y aunque siguen necesitando ayuda esporádica para recuperar la información, ya no requieren ese acompañamiento personalizado del inicio para sumarse a las tareas y son capaces de participar espontáneamente. Tienen un rendimiento óptimo en las pruebas de contenidos areales, logrando a su vez representar gráficamente la figura humana de un modo completo y complejo. Sus experiencias son importantes, porque forman parte del tipo de niños que, si bien no es considerado conflictivo ni problemático por los docentes, difícilmente logre desarrollarse o aprender sin ayuda y, por su carácter, pasan sistemáticamente inadvertidos para aquéllos: son calladitos, no trabajan pero tampoco molestan, con lo cual no se repara en ellos. En nuestro caso, se han revertido esos obstáculos sin presionarlos para modificar su carácter.

Los ejemplos presentados son especialmente importantes, porque reúnen las características de los niños derivados a gabinete psicopedagógico o los que terminan quedando al margen de la clase debido a que no producen, pero tampoco molestan. En estos casos, son bajas las posibilidades de revertir tales "dificultades" aparentes, que sin embargo son tenidas muy en cuenta como causa de fracaso. Es clave también que se haya logrado trabajar el liderazgo de los niños "sobresalientes" de un modo positivo, estimulando la solidaridad y no la competencia. Desde nuestra perspectiva, no debe trabajarse en forma diferenciada con ninguno de ellos, ni prestarle más atención que al resto. Al respecto, consideramos que la estrategia desplegada reúne múltiples ventajas. Trabaja a partir del convencimiento de que todos pueden algo, y con ayuda, siempre es posible lograr un poco más. Se diseñan metas claras para el docente, para el grupo y para la familia; integra conocimientos y formas de conocer y esto tiene efectos positivos para todos, aun para los niños que parecerían ser casos especiales. Es posible actuar sobre elementos de la personalidad que en principio se presentaban como un obstáculo para la integración y el aprendizaje, con el fin de potenciarlos y calificarlos como recursos positivos para el grupo. Así, Santiago despliega su afectividad y Alejandro su constante alerta, ayudando a sus compañeros; Yanina y Ariel aportan al grupo una modalidad de diálogo en la que para poder escucharlos, el resto sabe que debe darles el lugar y el tiempo necesarios. Juan pasa de ser potencialmente un excluido total, a ser uno más. Leonela desarrolla completamente sus funciones. Gonzalo y Soledad son líderes que no opacan a nadie sino, por el contrario, ayudan al lucimiento de todos. Tal vez esta sea una prueba del error de diagnóstico que se encuentra detrás de los casos de fracaso considerados falsamente "irreversibles" por el sistema convencional, puesto que, con sólo modificar la propuesta didáctica, pueden cambiar radicalmente sin necesidad de intervención de gabinete ni de un profesional especializado en problemas de aprendizaje.

Conclusiones generales sobre la evaluación final

Los resultados obtenidos nos permiten ser optimistas respecto de las posibilidades de revertir el fracaso escolar, trabajando con la cultura como variable independiente. No obstante, debemos conservar la prudencia, puesto que, si bien las experiencias fueron exitosas, no dejan de ser acotadas. Sin perder de vista ese dato, es llamativa la diferencia en los niveles de aprendizaje y desarrollo alcanzados por dos grupos de niños que parten de una misma línea; y asimismo, sorprende la confianza mostrada por un grupo en la evaluación, frente al desasosiego que invade al otro en la misma situación, a pesar de haberse tomado todos los recaudos para evitar la tensión. Creemos que el nerviosismo ante la evaluación, del que todos tenemos algún recuerdo de nuestros años en la escuela, responde a un típico aprendizaje en el ámbito escolarizado, pues ambos grupos se muestran tranquilos y confiados en las evaluaciones de comienzo de año. Los únicos niños del grupo control que exhiben tranquilidad al finalizar son los que pueden realizar las tareas encomendadas con éxito y quienes creen que entregan el trabajo completo (aunque no lo esté) con la justificación de que esa es la tarea que ellos quisieron hacer, o que ellos lo hacen así. Los que aumentan su grado de ansiedad son aquéllos conscientes de que la tarea implicaba un tipo de producción que ellos quieren realizar pero no saben (esto sucede claramente en las pruebas de Lengua y Matemática, donde ellos conocen el producto al que deben llegar: escribir y contar). La propia maestra refuerza la percepción de la observadora: "Encima que no hacen nada vienen a molestar" (refiriéndose a un día de lluvia en que habían faltado los que ella considera el grupo con el que sí se puede trabajar y habían asistido "los molestos"). Y como siempre hay un grupito que avanza, este mismo hecho parecería dejar a resguardo a la escuela: si éstos pudieron y los otros no, es porque los otros tienen problemas que no dependen de la escuela; los que pudieron son también pobres y sin embargo llegan.

Un tema interesante para abrir una nueva investigación es poder responder a qué costo llegan. Es una constatación frecuente que, aun alcanzando carreras profesionales, en muchos campos no logran ser reconocidos por la autoridad en la materia: "Es así porque es santiagueño" (comentario de un directivo sobre uno de sus docentes); "se mimetiza con sus alumnos, es igual que ellos" (comentario de otro directivo sobre una de sus docentes refiriéndose al sector social de procedencia); "yo sufrí mucho por ser descendiente de aborígenes" (comentario de una alumna universitaria). En la otra cara de esta situación, está el grado de ocultamiento de su pertenencia y de mimetización con la cultura que ofrece la escuela. Desde que comenzó esta investigación, en cada encuentro de capacitación docente que tuvimos oportunidad de realizar, llegado el momento oportuno, preguntamos por la ascendencia de cada uno de los maestros; los que tienen una ascendencia criolla lo reconocen con mucha resistencia y negación y pocos de ellos han mantenido e incorporado como valiosos los conocimientos de sus antepasados. Cuanto mayor nivel educativo alcanzan, más profundo es el olvido de sus ancestros y mayor el convencimiento de que aquello que podían trasmitirles es fruto de la ignorancia. En los casos en que sus padres o abuelos lo hablaban, casi nin-

guno ha aprendido el guaraní o el quechua: "A mi mamá la tuvieron que poner en un colegio de monjas cuando era chica, porque mi abuela no podía mantenerla; allá las monjas le prohibían hablar guaraní, a mí nunca me lo quiso enseñar" (dice una docente). "Lo que yo tengo que enseñar en la escuela es el conocimiento válido, el de la ciencia (...) mi mamá vino de Corrientes y es más porteña que el que más" (un docente con ascendencia guaraní). Sin embargo, varios de ellos encuentran la clave de sus desdichas al enseñar a sus alumnos desde el Modelo de Interrelación Paradigmática y logran revertir esa actitud con su propia historia familiar. Son los que intentan poner en juego alguna de las premisas del modelo y cuando vuelven a la próxima clase, su comentario es siempre el mismo: "Lo intenté y los chicos respondieron como ustedes dicen".

El grado de negación y resistencia encontrado en estos docentes es comprensible: para poder llegar, es preciso mimetizarse con el discurso oficial y –como se afirma en los capítulos dedicados al diagnóstico de la población– no conviene identificarse con los compañeros de ruta si se quiere ser parte de Occidente como cultura. De alguna forma, para tener éxito en la educación formal debe negarse lo recibido en el hogar; y este tipo de ruptura (la cual no permite un verdadero salto cualitativo) expresa un conflicto con la autoestima, que perdura a pesar de los años transcurridos entre esa educación inicial y el presente de un adulto profesional. Para enfrentar este problema, es necesario plantearse algunos interrogantes, que ponen en evidencia la profundidad del conflicto: ¿qué sucede con estos docentes enfrentados a niños que sufren lo mismo que les ha ocurrido y les sigue ocurriendo a ellos? ¿Qué pasa con la imagen de alumno que tienen y la que reciben de estos niños? Dado que sus estrategias para llegar sólo han sido útiles a una minoría, sin replantearse los costos sociales y culturales de valerse de tales herramientas, consideran que únicamente es posible avanzar con una minoría: en consecuencia, terminan reproduciendo el modelo que causó la exclusión de la mayoría de sus "compañeros de ruta" y, aunque a ellos les permitió "llegar", debieron pagar el alto costo del ocultamiento y la pérdida de su identidad.

A la vez, tal estrategia de enseñanza resulta ser la misma que utilizan los docentes que no comparten esa pertenencia social, pues lo que aquéllos logran con el esfuerzo realizado para ocultar lo que son, éstos lo incorporan como parte de su condición natural de crianza: pertenecen al mundo civilizado. Así, desde ambos polos la respuesta frente a estos niños es la misma: o sos civilizado y para eso tenés que olvidar quién sos, o sos bárbaro y habrás fracasado en la escuela. Desde ambos polos se alienta el olvido. Olvidar las raíces, olvidar la

historia, olvidar para ser; toda una paradoja que tal vez explique por qué como sociedad seguimos repitiendo los mismos errores una y otra vez; por qué nos cuesta tanto aprender de las experiencias vividas, por qué, para ser, resulta tan importante mirar hacia afuera. ¿Acaso el olvido no es lo contrario del ejercicio de la memoria? ¿Acaso recordar el pasado no es una de las claves para no caer en antiguos errores? ¿Acaso la valoración de las propias raíces no debería ser el punto de partido para el desarrollo futuro?

Para nosotras esta observación es crucial, dado que está en estrecha relación con el ocultamiento como estrategia para pertenecer, con ese silencio ensordecedor que reina por momentos en muchas escuelas y sólo se rompe cuando se transforma en tumulto rebelde; de todas maneras silencioso respecto de los verdaderos contenidos y capacidades de estos niños y jóvenes, como sujetos sociales identificados. Renovar la confianza en esas cualidades es el primer paso –el decisivo– para revertir una situación de vergüenza autoculpabilizante ante condiciones que los transforman en víctimas. Confianza renovada y desarrollo de nuevos aprendizajes fueron los dos principales resultados que arrojan estas evaluaciones. A estos factores atribuimos que el grupo experiencial se muestre seguro; todos los niños han ganado un gran terreno en su desarrollo individual.

En contraste, el mayor impacto que percibieron los evaluadores del grupo control se encuentra estrechamente relacionado con la oportunidad (o no) de cada niño para renovar la confianza en sus posibilidades: en este caso, la gran mayoría considera que no va a poder y ello se manifiesta en la conducta reiterada de no aceptar la ayuda ofrecida. ¿Con qué herramientas avanzan entonces? Pensar que los sujetos organizan el mundo que los rodea a partir del desarrollo evolutivo alcanzado cognitivamente; que este desarrollo determina el tipo y grado de organización que realicen; que ese desarrollo es universal como son universales los elementos del mundo que se les presenta, sólo pueden llevar a iatrogenias como las que encontramos. Estas premisas sostienen que las causas del fracaso (y por tanto los aspectos a modificar) sólo puede hallarse en el nivel de desarrollo alcanzado o en la pobreza de los estímulos ambientales. Frente a ello, sostenemos que hablar de riqueza o pobreza de estímulos remite necesariamente a un problema teórico: desde qué marco se define la valoración. De la misma forma analizamos el otro elemento, el desarrollo cognitivo. Para saber qué es universal y qué es propio de una cultura determinada, se hace necesario partir de una hipótesis que permita diferenciar grupos humanos, con el objeto de abarcar la multiplicidad de formas que adquieren el desarrollo y los procesos a través de los cuales se hace comunicable a otros

grupos. Es necesario revertir la tendencia a perder información vital que conlleva determinada idea de universalidad.

En las últimas décadas, Occidente ha tomado conciencia de que detrás de cada territorio devastado por el avance de la "civilización" se perdió información genética. Varios organismos internacionales se internan en lo que queda de las selvas y montes naturales recogiendo muestras de especies en extinción con el objeto de conservar el código genético. A la vez, intentan que los lugareños les revelen las propiedades y formas de uso de estas especies. La omnipotencia llega hasta el punto de imaginar esta modalidad apocalíptica de acumular información: ya no importaría la extinción si se conserva la información. Tal vez se esté a tiempo de comprender que la información que arroja la diversidad cultural no puede conservarse en una probeta. Claro que para ello habría que darle algún valor a esa diversidad y en esto justamente reside el problema: Occidente valora por debajo de sus propios patrones a cualquier cultura diferente de la propia. Si desaparecen no se habrá perdido nada. Empero, se habrá perdido información sobre las diversas formas de adaptarse y sobrevivir que han desarrollado los grupos humanos, no se habrá comprendido que medio y especies coevolucionan y que, eliminando a uno de los dos, el conjunto se modifica.

En definitiva, habiendo comprendido tan poco sobre la peculiar y solitaria forma de ser en el mundo que tenemos los humanos –ya que somos la única especie donde las diferencias con otras especies son de tipo–, la omnipotencia de erigirse en un subgrupo superior con respecto al resto, que han tenido y tienen los grupos humanos constituidos en imperios, termina por degradar no sólo la casa en que habitamos todos (la Tierra) sino a la propia especie de la cual forman parte, provocando su destrucción. La diversidad es una de las señales de un ecosistema sano y los grupos humanos forman parte de los ecosistemas. Podemos colocarnos afuera para analizarlos sin nuestra interferencia, pero en realidad estamos irremediablemente atados al espacio y tiempo que nos toca vivir.

Debe quedar claro que el éxito obtenido en el trabajo con el grupo experiencial está vinculado con estas consideraciones: no puede adjudicarse a factores aleatorios. Las características personales y la formación de la maestra no son el dato central, sin negar importancia a estas dos variables. No es un grupo de niños que, como dicen muchos docentes, "resultó un buen grupo"; porque a partir de los resultados de las evaluaciones iniciales, queda demostrado que eran dos grupos equivalentes. Por otro lado, la transformación de un conjunto de niños en grupo de trabajo es una meta a alcanzar y no un prerrequisito para el éxito (nunca un conjunto de niños reunidos aleatoriamente en una sala puede considerarse desde el principio un grupo, menos aún en una sala de 5 años sin experiencia escolar). El trabajo con el Modelo didáctico de Interrelación Paradigmática resultó determinante para que estos cambios fuesen posibles.

Este modelo funciona como un verdadero instrumento teórico, resulta operativo a la hora de explicar los fenómenos ocurridos en el aula, permite analizar la problemática del fracaso escolar (inadaptación y escaso nivel de desarrollo conceptual) desde relaciones causales diferentes, e intervenir desde propuestas que conciben de otro modo el proceso de enseñanza, a fin de superar esta problemática. La diferencia entre concebir las causas del fracaso escolar como la resultante de una población "deficiente", que no alcanza los requisitos mínimos para poder comenzar la tarea de ampliación o cambio conceptual (problemática que continúa en el inicio de la EGB y perdura durante toda la escolaridad, produciendo repitencia, deserción o promociones por debajo de las prescripciones curriculares); y concebir esas causas como resultante de una ponderación excluyente y abstracta acerca de qué es una persona y qué es el conocimiento, va a determinar modelos operativos que avanzan por caminos divergentes. La primera concepción alienta a sustituir, modificar, sectorizar, quedando atrapados en la estratificación. La segunda pretende situarnos en una ponderación diferencial: ponderar a las personas y sus conocimientos en el contexto de sus sistemas socioculturales crea interlocutores válidos. Es decir, desde los marcos de cada sector se puede aportar al diálogo y, por lo tanto, al avance de un concepto o a la solución de un problema –como también a enriquecer la simbolización– dado que se parte y se avanza sobre la progresiva toma de conciencia de diversos modos de concebir el mundo. Como afirma White[3], es necesario tomar en cuenta que: "Un estilo de crianza durante la infancia del niño tiene influencia en el proceso de metacontrol cognitivo posterior".

Por lo tanto, saber en qué consiste este estilo, hacerlo consciente y desarrollarlo, a la vez que se presentan, se comparan y se desarrollan otros estilos (por ejemplo el estilo de aprehender el mundo que utiliza la ciencia), en vez de considerar al modo familiar como un obstáculo, lo convierte en la particular forma de avanzar que poseen como grupo e individuos. Que sólo la terce-

3. White, 1976.

ra parte de los niños del grupo control hayan logrado resultados exitosos, y que estos niños coincidan con los que a principio de año tenían marcado el camino del éxito en cuanto a ciertas habilidades esperables de encontrar (figura humana, uso del espacio de la hoja, expresión oral) refuerza las hipótesis teóricas con las cuales se trabaja en los Jardines de infantes: "Hay que facilitar el desarrollo evolutivo de los niños y éstos se desarrollarán en la medida de sus posibilidades"; "si los niños hacen de acuerdo con sus posibilidades, el docente se centra en otorgar estímulos, en alentar a que produzcan". Pero no trabaja puntualmente para mejorar cada producción: frases como "dibujen lo que más les gusta" o "escriban como puedan", son las consignas más usadas por las docentes del Nivel Inicial.

Por otro lado, se afirma que "el docente debe intervenir intencionalmente en el aprendizaje de hábitos", como si éstos no encerrasen conceptualización alguna. Hay una marcada contradicción entre el supuesto sobre el modo en que se construyen los conceptos científicos y el referido a los hábitos sociales. Su resultado es que, mientras se trabaja explícitamente en la modificación de hábitos y costumbres, los errores en las producciones escolares correspondientes a las áreas de contenidos provenientes de las disciplinas científicas son concebidos como etapas necesarias en el proceso evolutivo y no se interviene sobre ellos: los contenidos son el eje del diseño curricular, pero a partir del nivel de la planificación éstos se desprenden de los objetivos, que apuntan más a lograr el desarrollo de las etapas evolutivas que al de los niveles de conceptualización. Este último elemento en particular lleva a que las actividades planteadas para los niños terminen siendo inadecuadas con el fin de lograr los avances necesarios en el desarrollo conceptual, pues no se repara en las particularidades lógicas, epistemológicas y metodológicas que encierra la enseñanza de cada contenido disciplinar.

No se concibe la noción de fracaso en el Nivel Inicial, apelando a que el nivel de logros alcanzado por los niños se debe a su grado de madurez, que en poblaciones con NBI es menor o más lenta frente a otros grupos poblacionales. A modo de ejemplo, al mostrar los resultados obtenidos en las pruebas funcionales por el grupo experiencial y el grupo control, varias docentes que trabajan en un turno en Jardines que atienden población carenciada y en otro con población que no lo es, afirman que los logros obtenidos por el grupo control son los que obtienen en la población carenciada, considerándolos normales; mientras los obtenidos por el grupo experiencial los asemejan a los de sus grupos de población no carenciada, considerándolos normales también. Algunos docentes piensan que estos niños (los de sectores carenciados) "de maduración más lenta", al ingresar a primer año ya habrán madurado un poco más; otros tienen la firme convicción de que ellos hacen lo posible, pero estos niños continuarán siempre con un rendimiento por debajo de la media esperada, porque el contexto donde han nacido los ha marcado de por vida.

El alto grado de deserción y repitencia que se constata en los dos primeros años de escolaridad confirma, sin embargo, la hipótesis del segundo grupo de docentes y la de las que durante el resto de la escolaridad traten con los niños que van quedando en el sistema. Las primeras dificultades aparecen con la enseñanza de la lectoescritura y los rudimentos de la matemática, consideradas áreas instrumentales: sin su dominio no es posible avanzar en otras áreas. Así comienza el perverso círculo vicioso donde los que no pueden avanzar en la adquisición de estos instrumentos tendrán vedada la posibilidad de adquirir los conceptos de las otras áreas, justificación reiterada hasta en los docentes del tercer ciclo de la EGB. Al cotejar los resultados del grupo control con los del experiencial, no sólo encontramos una diferencia cuantitativa y cualitativa en el rendimiento de las habilidades que la escuela espera, sino un desarrollo funcional diferencial que es el sustento de esta producción. Nuevamente, si se cotejan las evaluaciones de las funciones nerviosas superiores iniciales y finales en el interior del grupo control, puede observarse que, lejos de haberse desarrollado, estas funciones evidencian un retroceso en la mayoría de los niños. El Modelo de Interrelación Paradigmática asume que el aprendizaje es el motor del desarrollo y los resultados de las evaluaciones refuerzan esta hipótesis teórica. Desde el modelo, se hace necesario no sólo conocer el nivel actual de desarrollo de las funciones, sino también con qué estilos cognitivos y con qué niveles de significación y sentido (productos del sistema sociocultural) se han logrado estos desarrollos grupales e individuales.

En síntesis: la estrategia que propone el modelo está centrada en la intervinculación cultural y el desocultamiento. Trabaja sobre la igualdad de status de los conocimientos de diferentes sistemas socioculturales, articulando teórica y operativamente los principios que se sustentan para el desarrollo cognitivo puesto que, si se parte de que toda función cognitiva antes de ser intrapsicológica es interpsicológica, necesariamente la dimensión cultural es la que abre las puertas al desarrollo individual. Para lograr la internalización de un proceso, un concepto o cualquier otro elemento que en primera instancia pertenece al ámbito de las relaciones interpersonales (enmarcadas en la vida de una comunidad específica en relación con otras comunidades), en primer lugar debe conocerse en qué consisten esos contextos de vida, de qué forma

se concibe el ser en el mundo, cómo se entiende el desarrollo y la permanencia en este mundo. Además, al centrar su primer nivel teórico en la coherencia en este mundo. Además, al centrar su primer nivel teórico en la coherencia interdisciplinaria de los enfoques que adopta sobre los conceptos de aprendizaje, conocimiento, comunicación, sociedad y cultura –y al revisar la correspondencia vertical entre este nivel y los que de él se desprenden–, el modelo permite diseñar instrumentos didácticos que contemplen el modo de abordar la vinculación entre factores interpsicológicos e intrapsicológicos, resignificando la riqueza de ambos procesos.

VIII. Modelo didáctico*

"Toda evolución es el logro de una desviación cuyo desarrollo transforma el sistema donde ella misma ha nacido: ella desorganiza el sistema reorganizándolo."
EDGAR MORIN

A lo largo de la primera parte de este libro se han ido desglosando los principios fundamentales de nuestro marco teórico, la forma en que esos principios enmarcan las definiciones didácticas propiamente dichas y el modo en que se operativizan en el contexto de trabajo en el aula. En conjunto conforman una organización del recorte "enseñanza" que, lejos de pretender abarcar la realidad, presupone una selección de diversos aspectos que se consideran relevantes y por lo tanto indispensables para alcanzar las metas de toda enseñanza: que los sujetos expuestos a ella aprendan y a través de ese aprendizaje se desarrollen. Para realizar dicho recorte es imprescindible asumir plenamente las limitaciones del conocimiento científico, admitiendo las falencias de nuestros propios instrumentos de conocimiento como criaturas humanas; supone aceptar que nuestros sentidos y nuestro cerebro no pueden aprehender la realidad tal cual es, sino que construyen imágenes siempre mediadas de aquello que reciben como información. Lo que vemos nunca es neutral y privilegiamos unos aspectos sobre otros, de acuerdo con nuestras experiencias anteriores, nuestros conceptos y nuestros intereses. Siempre se interpreta desde ciertas hipótesis que otorgan sentido a las experiencias, a pesar de los controles y recaudos que se establezcan a través de la construcción de rigurosos métodos científicos. Si bien estos controles y recaudos, junto con su cumplimiento y aceptación consensuada, otorgan validez a las teorías científicas, no les garantizan un mayor valor de verdad pues, como todo conocimiento humano, están cimentadas sobre una multiplicidad de subjetividades y supuestos.

La complejidad de lo real impone la necesidad de establecer recortes arbitrarios para que su abordaje, en un sentido cognitivo, se haga materialmente posible. En la introducción a su obra *El macroscopio,* Joël de Rosnay seña-

* Juana Erramuspe, miembro del equipo de investigación, es coautora de este artículo.

la que, habiendo creado la ciencia instrumentos significativos para recorrer el camino hacia lo infinitamente pequeño (el microscopio) y lo infinitamente grande (el telescopio), carece aún de instrumentos equiparables para acceder a lo infinitamente complejo. Propone denominar a ese instrumento "macroscopio": un instrumento simbólico, constituido por métodos y técnicas tomados de diferentes disciplinas, que se basaría en una nueva manera de ver, comprender y actuar. La propuesta apunta al enfoque sistémico:

> "A diferencia del enfoque analítico, el enfoque sistémico engloba la totalidad de los elementos del sistema estudiado así como sus interacciones y sus interdependencias. (...) Por lo demás, ninguna definición de la palabra sistema puede resultar satisfactoria. Sólo es fecunda la noción de sistema. A condición, claro está, de medir su alcance y sus límites."[1]

Si un sistema es un conjunto de elementos en interacción, la más amplia diversidad de entidades puede catalogarse como tal: una célula, un lago, un mamífero, una ciudad, una empresa, una gota de agua, la sociedad o la biósfera. A fin de hacer posible el abordaje de lo real, las disciplinas científicas deben fijar arbitrariamente los límites del que se convertirá en su objeto de estudio; esta restricción implica acuerdos establecidos para configurar un plano de trabajo accesible, no puede atribuirse a predeterminaciones empíricas y permite construir modelos comprensibles de representación. De lo contrario, la complejidad (lógica y empírica) de lo real, se presenta con una continuidad que impide toda comprensión. A su vez, el objeto de estudio se determina en íntima relación con los objetivos concretos perseguidos y las necesidades de explicación preexistentes; no se trabaja para efectuar descripciones desinteresadas de una parte cualquiera de la realidad.

Nos detenemos en la noción de sistema, porque siendo un concepto válido para las diferentes disciplinas científicas, se relaciona directamente con las necesidades de modelización de la ciencia. Siguiendo a Alain Badiou[2], para establecer las reglas de uso de la palabra modelo y los principios que consultan las demostraciones en las que ésta figura, remite a los sistemas conceptuales de las matemáticas. Lejos de pretender transpolar su uso específico desde esta disciplina, reconocemos que la noción de modelo se convierte en

1. De Rosnay, 1977.
2. Badiou, A, 1976.

fecunda al permitir la articulación conceptual; el modelo en ciencia es una forma de representación construida con las mediaciones y limitaciones propias de la actividad cognitiva humana, sobre un recorte de la realidad arbitrariamente fijado y condicionado por un marco teórico de interpretación. De ello se desprende que la validez de dichos modelos se encuentra acotada al ámbito en el que fueron construidos: sólo son válidos para quien comparte las premisas del marco teórico inicialmente aceptado, siempre y cuando se apliquen en un contexto equiparable al recorte sobre la base del cual fueron construidos.

Trabajar con la noción de Modelo didáctico permitiría reconducir buena parte de la discusión teórica, al poner como centro del problema los criterios unificadores de la didáctica como disciplina científica. Por supuesto que seguirán subsistiendo distintos modelos con grandes contradicciones entre sí; pero sería posible identificar falsas oposiciones y reduccionismos, al tiempo que podrían nutrirse mutuamente los modelos claramente desarrollados. Con el fin de disponer de una herramienta de análisis que permita establecer comparaciones entre diferentes desarrollos, así como construir y evaluar la utilidad del que aquí se presenta, consideramos pertinente desarrollar la descripción de los niveles y componentes de un Modelo didáctico. En principio, es posible diferenciar tres niveles:

- Un primer nivel teórico incluye los marcos conceptuales provenientes de diferentes disciplinas de base que aportan a la didáctica. Su análisis implica considerar cuáles son las disciplinas de las cuales se sirve un Modelo didáctico y qué corrientes teóricas selecciona dentro de ellas. Algunas de estas ciencias de base –como la Epistemología o la Psicología– son de consideración obligada para todos los modelos, mientras que otras –como la Sociología, la Antropología o la Pedagogía– resultan omitidas por algunos y, al mismo tiempo, son el vértice central de otros.
- Un segundo nivel teórico incluye la definición y caracterización de los componentes didácticos propiamente dichos. Todo modelo tendrá alguna definición sobre la estrategia a seguir para promover el aprendizaje de los alumnos sobre qué es contenido escolar, cuáles son las actividades adecuadas, los recursos necesarios, los objetivos perseguidos y los mecanismos de evaluación pertinentes. Un punto que siempre resulta fundamental en este nivel es la representación del sujeto de aprendizaje y su grupo de pertenencia. Ubicado todavía en el nivel de la teoría –y en correlación con las nociones psicológicas, epistemológi-

cas y sociológicas elaboradas en el primer nivel teórico– cada modelo construirá una particular representación de las posibilidades de acceder al conocimiento que tienen los diferentes grupos sociales.

- El nivel de la implementación didáctica incluye la puesta en práctica a partir de la estructuración de la situación de aula. En este tercer nivel se da la interacción entre la estabilidad de los programas y la flexibilidad de la estrategia, definidos en el segundo nivel y encuadrados en las concepciones por las que se ha optado en el primero. También aquí se observa la capacidad de un Modelo didáctico para dar respuesta a los problemas de la práctica y se constata (o no) la adquisición del carácter de construcción permanente: es la práctica la que proveerá nuevos insumos para repensar los postulados pertenecientes a los niveles teóricos.

Como todo modelo científico, los didácticos deben encontrar una forma simplificada de expresión, que permita visualizar fácilmente los elementos que los componen y sus vinculaciones. El Modelo de Interrelación Paradigmática se gestó precisamente a partir del intento de superar los desajustes registrados entre las previsiones de los modelos más consensuados y los resultados alcanzados –mejor dicho, no verificados– en la práctica. Si bien el término paradigma ha sido acuñado por una de las corrientes de la epistemología científica, se ha vuelto frecuente en diversos ámbitos académicos homologar la idea de paradigma con la forma de interpretar el mundo propia de la ciencia[3]. No obstante, desde nuestra perspectiva, cada una de las cosmovisiones alternativas a la ciencia representa un sistema teórico-metodológico constitutivo de la cultura de grupos humanos particulares. Por lo tanto, utilizaremos el término paradigma para referirnos a toda construcción de conocimiento que implique una "forma particular de ver el mundo y de operar en él". Como nuestra propuesta en el plano didáctico es colocar en igualdad de status ambos tipos de conocimiento, es posible hablar de una interrelación paradigmática.

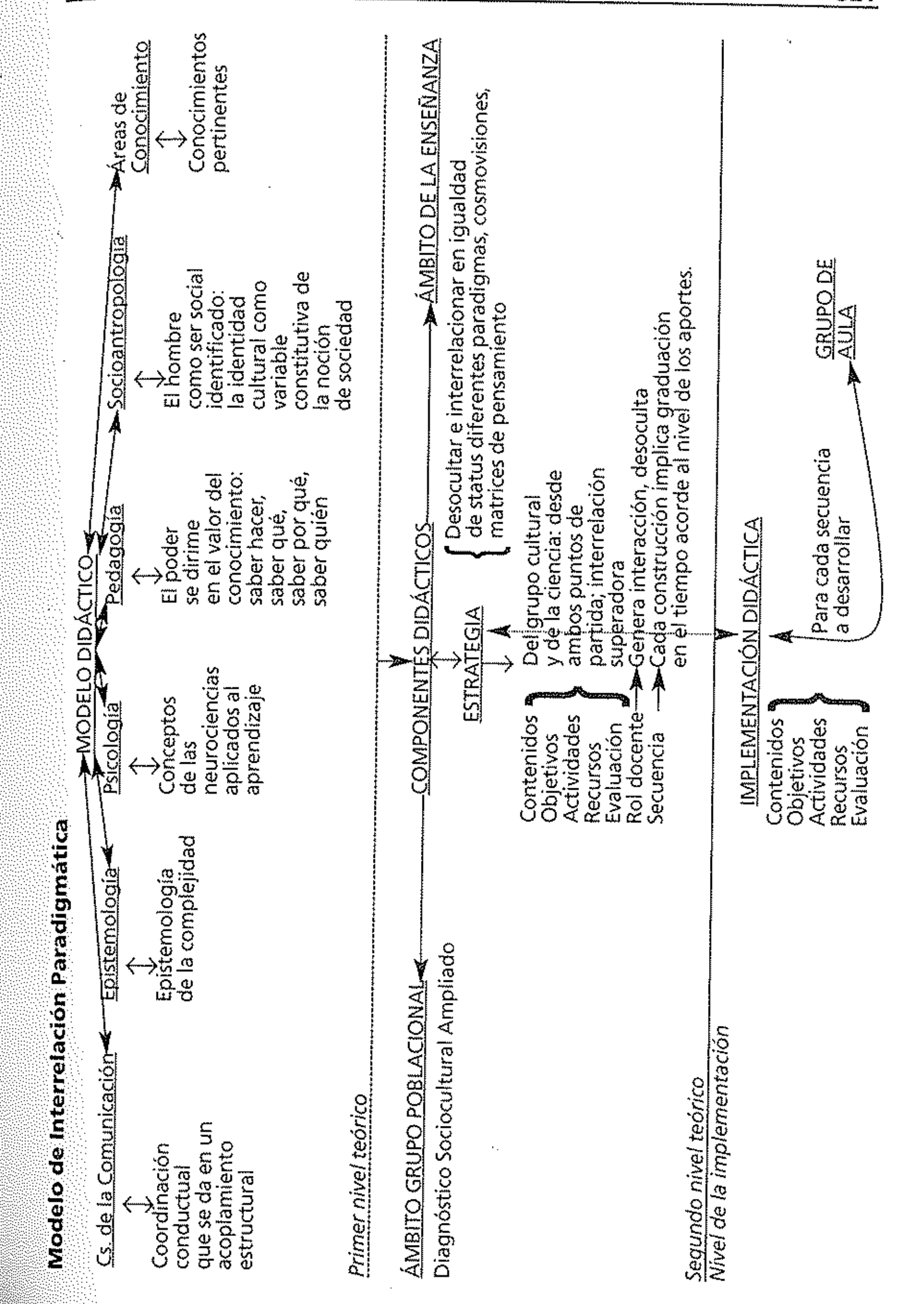
3. Si bien la noción de paradigma fue acuñada por Khun para explicar el avance de la ciencia, Glasersfeld lo concibe de un modo más general, refiriéndose a que las personas ven "algo" a través de la red relacional que han construido. Para Morin el paradigma comporta un cierto número de relaciones lógicas, bien precisas, entre conceptos; nociones básicas que gobiernan todo el discurso. Concuerda con Glasersfeld en que una vez construidos los conceptos, lo importante son las redes.

En principio, el modelo no puede encuadrarse en ninguno de los dos polos didácticos: no pertenece al campo de la didáctica general, porque uno de sus pilares está directamente vinculado al problema de los contenidos de la enseñanza; y tampoco puede encasillarse en ninguna de las didácticas especiales en particular, porque es aplicable a las diferentes áreas. Se propone ofrecer guías de acción para la práctica de la enseñanza, ya que fue concebido como una manera de superar los obstáculos teóricos que no permitían dar respuesta a problemas específicos. En este sentido, también se aportan respuestas respecto a la forma de concebir el status epistemológico de la didáctica con la intención de ofrecer una salida alternativa superadora, tanto para la idea de "ciencia aplicada" como para la de "disciplina práctica"[4]. Creemos que este modelo permite superar la fragmentación y el reduccionismo que se atribuyen en general a las didácticas especiales, en tanto no se trata de un desarrollo replegado sobre "una o dos variables", sino que ha retomado todas las categorías tradicionalmente consideradas en los enfoques generalistas, recuperando además la cuestión del contenido de la enseñanza, pero enfocada desde una estrategia como común denominador. A la vez, al apoyarse en la cultura como variable independiente, permite orientar las acciones de los docentes en cuanto a los vínculos a establecer entre los sujetos actuantes y entre los contenidos seleccionados (al recalcar cuáles de ellos son importantes para el grupo de pertenencia de los niños) y respecto de los problemas particulares de los sujetos involucrados en el proceso de aprender y de enseñar (al calificar la escala de valores y prioridades propios de su cultura).

Para el Modelo de Interrelación Paradigmática no hay posibilidad de desarrollos generales al margen de los problemas que plantea la especificidad de la transposición didáctica de los conceptos científicos. Pero tampoco se conciben las propuestas cuya validez se reduzca a las áreas de contenido, dejando fuera del análisis lo referido a la cuestiones que hacen tanto al proceso de enseñanza como al de aprendizaje, tales como la distribución del tiempo, del espacio, la calidad del material didáctico, los vínculos que se establecen, etc. Si se ha de promover una transformación profunda en la enseñanza –y si se busca modificar los resultados del aprendizaje entendido como proceso integral–, es necesario abordar la didáctica contemplando la complejidad de su trama. En la segunda parte del libro se analizarán y discutirán los marcos teóricos

4. Feldman, 1999.

que sustentan los abordajes vigentes sobre la enseñanza al interior de la educación formal. Este fue el punto de partida para la elaboración de nuestro propio marco, dado que la enseñanza en la escolaridad básica nos sitúa en el contexto donde se juegan las relaciones con el conocimiento, se persigue explícitamente el desarrollo cognitivo y asimismo aquél en el que la matrícula escolar se desgrana día a día. El abordaje del fracaso escolar debe partir entonces necesariamente desde un análisis de la teoría y practica didáctica, con el objetivo de afrontar los obstáculos con que nos encontramos día a día en las escuelas, profundizando el debate, asumiendo los riesgos que sean necesarios a fin de mejorar la calidad educativa de todos los niños y jóvenes en edad escolar de nuestros países. El siguiente esquema refleja los niveles y componentes del Modelo de Interrelación Paradigmática, así como las relaciones establecidas entre ellos.



Segunda parte

Debates

"Las cosas están mal y no llegaremos a ninguna solución, o a una idea bastante clara que nos conduzca a una solución, si no debatimos o reflexionamos sobre lo que nos pasa. Si no recuperamos el espíritu crítico, si no preguntamos todos los días por qué son las cosas como son, para qué son, cómo son, para quién son así."
José Saramago

IX. La construcción del sujeto de conocimiento
La perspectiva socioantropológica

"¡Traer ideas coloniales a las colonias!... Es un extraño antojo. ¿Estamos tratando de quemar las que tenemos?... ¡Nos vienen a ofrecer otras?... ¿Creyendo que porque están adobadas a la moda, no las hemos de reconocer?

SIMÓN RODRÍGUEZ

La sociedad posmoderna

El actual contexto social, económico y político se caracteriza por una creciente polarización en la distribución de la riqueza, la globalización del modelo económico neoliberal y sus efectos en zonas rurales o urbanas, la creciente demanda de energía y recursos, la fragmentación de la información, la desigualdad frente a las innovaciones tecnológicas y la constante erosión de identidades culturales que no remiten directamente a ese occidente mediático y todopoderoso que se nos impone. Esto es lo que se conoce como "proceso de globalización" y puede definirse con más precisión si hablamos de "proceso de globalización/fragmentación". Las decisiones macroestructurales se toman en niveles cada vez más alejados de los espacios locales, mientras en estos últimos se asumen, cada vez con mayor frecuencia, soluciones microestructurales. Esta situación ha puesto en escena un nuevo sujeto –la sociedad civil– cuyos rasgos esenciales se relacionan estrechamente con las características culturales de los grupos que la constituyen[1].

1. El concepto de "sociedad civil" fue reformulado desde las ciencias sociales a mediados de los ochenta, aglutinando como sector a todas las organizaciones no gubernamentales ni empresariales, formadas para dar una respuesta a una necesidad concreta, para reclamar la defensa de los derechos de alguna/s minoría/s o bien, para gestar proyectos independientes de los poderes económicos y/o políticos. Estas organizaciones han alcanzado un desarrollo notable

Este nuevo marco exige redefiniciones en todos los ámbitos sociales: el productivo, el político, el moral y, por supuesto, el educativo, donde la discusión se encuentra focalizada en la producción de conocimiento y en la rapidez de reacción ante las nuevas situaciones que plantea el nuevo tiempo. El supuesto es que la velocidad en la gestación de ideas y en la posibilidad de comunicarse genera rápidamente respuestas eficaces. La velocidad de respuesta –valorada en la historia escolar como un indicador del nivel de inteligencia y de adaptación– se resignifica en esta ecuación, colocándose a tono con la evaluación y división entre países, que ahora está regida por su velocidad, distinguiéndose los rápidos (el Primer Mundo) de los lentos (el resto). Poniendo en el centro al conocimiento –por encima incluso del dinero– se propone un modelo de análisis de la nueva coyuntura, en el cual se habla de interacciones entre lo que se considera capital humano (conocimiento individual) y capital estructural (conocimiento organizativo)[2]. Desde esta perspectiva, el concepto de hombre-máquina es reemplazado por el de hombre-conocimiento; y la educación es llamada a desempeñar un rol protagónico en esta transformación.

Este es el contexto mundial en el cual se explican las nuevas metas de la educación y la relevancia dada a la enseñanza de las ciencias en el mundo (proceso asumido políticamente en nuestro país a partir de la década de los '90) y estos últimos son los argumentos utilizados para fundamentar el nuevo perfil que quiere darse al sistema. La meta es, en teoría, acomodar el crecimiento de la sociedad argentina a este nuevo rumbo que se vislumbra en el "primer mundo", reconociendo que para ello es necesario revisar la propuesta educativa entera. La intención es formar un ciudadano capaz de comprender los designios del nuevo contexto –modelado por el neoliberalismo–, suponiendo que esa es la demanda planteada por la sociedad. Sin embargo, el nuevo paradigma ha comenzado a denotar su fractura. Grandes franjas de la población mundial no sólo han quedado afuera de este mundo de fuerte influencia tecnológica, sino que apenas logran condiciones de vida que rozan la subsistencia[3]. Esta situación implica que no todos los sujetos con posibilidad de conocer sean requeridos para desarrollar el modelo de sociedad planteado; con ello, se hacen evidentes también las debilidades de las metas de la enseñanza: los beneficios de la globalización no les llegan a todos y se profundiza el fracaso escolar, tanto en lo referido a la calidad educativa, como a la cantidad de niños que concluyen con éxito su escolarización.

durante la década pasada, habiendo entre ellas algunas de corte internacional (como Amnesty, Greenpeace o el GTZ, otras de alcance nacional (un ejemplo en nuestro país es la Red Solidaria) y muchísimas surgidas en pequeñas comunidades barriales (el caso de los comedores comunitarios, las agrupaciones piqueteras o las asambleas populares de los últimos tres años). Para profundizar sobre las implicancias de este concepto pueden consultarse los trabajos de GITSA, 1997 a y b, que toman como fuentes principalmente los desarrollos de Coraggio, 1996; Meneses Peña, 1995; Ozslac y O'Donnell, 1982; Partridge, 1994; Poggiese, 1992; Schwartz y Deruyttere, 1996; Sejenovich y Panario, 1996.

2. Véase entre otros Portnoff y Gaudin, 1988. La ventaja que promete este modelo reside en que la generación de ideas, y su combinación, carece de las restricciones implícitas en la antigua economía de mercado. Esta última, al basarse en la explotación de recursos naturales y su transformación en bienes de consumo, encuentra en su axioma fundamental su propio límite, pues la explotación de la naturaleza se agota, hecho que resalta el potencial en tanto capital que posee el conocimiento, cuyo usufructo es en principio inagotable.

A los viejos problemas de falta de espacio y comida para sostener el aumento geométrico de la población, se agrega un exceso de "potencial de inteligencia": ya no es necesario que todos los que pueden capacitarse lo hagan, porque el sistema productivo no tiene cabida para tantas personas. Más que nunca, ahora sobra gente; no porque no haya comida, no porque no haya lugar, sino porque no hay necesidad de tanta gente. Haciendo realidad la más cruel de las ficciones sociales de mediados del siglo XX, la continuidad del "sistema" pasa a ser más importante que el bienestar de los seres humanos que lo componen. Como lo que rige la inserción en el mundo moderno es la velocidad de incorporación y el consumo de novedades que se concentran día a día, se avanza por un camino semejante a un embudo, en tanto son necesariamente cada vez menos los que llegan. El camino de la civilización no es un camino inclusivo sino exclusivo y excluyente; con lo cual, el conjunto de personas "civilizadas" no se amplía sino que se reduce: la concentración concentra, no reparte, y la exclusión excluye, no incluye. Vista en perspectiva, podemos preguntarnos si la actual marginación de los nietos de los "criollos brutos" de hace cincuenta años (y las consecuencias de este proceso) no está acaso mostrando lo que será la excusa de la marginación, dentro de cincuenta años, de los nietos de la clase media hoy empobrecida.

Al mismo tiempo, considerando que los parámetros de construcción cultural son estereotipos preestablecidos por el mercado, a los cuales deben ajustar-

3. Si tomamos como parámetro el consumo, un niño que nace en un país del "primer mundo" consumirá cincuenta veces más que otro nacido al mismo tiempo en América del Sur.

se los consumidores para lograr pertenecer, podemos afirmar que el éxito en la pertenencia implica necesariamente la alienación cultural, la pérdida de horizontes singulares y el deterioro de las capacidades de hacer con creatividad que poseen todos los sujetos sociales y que constituyen el potencial para el desarrollo de su cultura. Sepamos entonces que no son sólo las identidades culturales de los sectores más vulnerables las que se atacan con este proceso, sino el hecho mismo del desarrollo de una identidad. En su afán por universalizarse, la cultura dominante está perdiendo su singularidad (el potencial que la caracteriza como a toda cultura), en cuya fuerza se encuentra la clave de su desarrollo; porque también los rasgos que la particularizan se desdibujan y diluyen detrás de los estereotipos construidos a partir de ellos (un estereotipo contribuye a la masificación más que a la identificación de las personas que lo adoptan como modelo). Este planteo, en conjunto, nos conduce hacia dos preguntas: transitando este camino, ¿es posible el desarrollo para todos? Y a la vez, ¿es deseable este tipo de desarrollo? Respondemos negativamente ambos interrogantes y proponemos abrir el juego hacia espacios de construcción social no explorados todavía. Los límites del modelo neoliberal y de los desarrollos tecnocientíficos[4] característicos de dicho modelo en la era posmoderna han sido discutidò en los ámbitos más variados –religiosos, políticos, económicos, académicos– donde, en algunos casos, se han actualizado sus postulados con el fin de renovar su vigencia y fortalecerlo, mientras en otros se desarrollan corrientes de pensamiento críticas del neoliberalismo y la tecnociencia.

Sobre el hombre, la sociedad y la cultura

Desde los supuestos teóricos de la política educativa se propone como meta que la educación atienda a los cambios culturales, científicos y tecnológicos. Para comprender qué significa esto, es necesario saber de qué modo define el sistema la cultura y cómo se posiciona frente a la revolución científico-tecnológica

4. Se define bajo el nombre de tecnociencia al conjunto de desarrollos tecnológicos orientados a profundizar el capitalismo neoliberal, potenciando la industria militar, la espacial y la petroquímica. Alcira Argumedo, en su trabajo sobre "El recurso estratégico del conocimiento", desarrolla ampliamente este concepto y los procesos histórico-sociales que abarca. En dicho trabajo afirma "la tecnociencia es la base del pensamiento único de los centros de poder que dominan la globalización neoliberal y afirma que no existe ningún otro camino hacia le porvenir". Para profundizar, véase Argumedo, 2000.

moderna, lo cual remite directamente a la definición misma de conocimiento. Al mismo tiempo, la formación y capacitación de recursos humanos requiere el reconocimiento de una persona como sujeto capaz de aprender y asumir un nuevo rol en el esquema productivo. Como ya se ha planteado, tanto la evaluación de la situación mundial como la del posicionamiento del país en ella, pierden de vista el problema real de nuestro sistema educativo, al no tomar en cuenta la inmensa heterogeneidad social y cultural que nos caracteriza. Desde nuestro punto de vista, este hecho no es casual ni ingenuo sino que, por el contrario, responde al marco filosófico que sustenta el nivel teórico del campo de la enseñanza. Analicemos entonces, detenidamente, sus conceptos de base.

Paradójicamente es en el contexto de la globalización donde vuelve a resurgir con fuerza el tema de la multiculturalidad[5]. Esta característica ha impregnado el ámbito de la enseñanza, en el cual nuevas voces alientan a introducir modificaciones que permitan una visión más integral del sujeto al que van dirigidos todos los esfuerzos de la propuesta educativa. Uno de estos planteos es el que propone Dora Laino[6] y consiste en reconsiderar que, para no correr el riesgo de caer en "lecturas sesgadas y reduccionistas (...) ni en eclecticismos vinculadores de 'cualquier cosa' con 'cualquier cosa' (...) capitalizar los aportes de la semiótica, del psicoanálisis, de la psicología genética, de la antropología estructural y de la sociología estructuralista genética (de Bourdieu) sigue siendo un horizonte deseable". Si bien el planteo es realizado contestando a los límites del cognitivismo[7], ubica el debate en el escenario de la institución escolar donde –afirma– el reconocimiento de un orden simbólico instaurado por la cultura común se ata a la producción intelectual en la trama de las relaciones intersubjetivas. Tanto éstas, como los contenidos que el sujeto debe procesar, están supeditados a pautas culturales de la sociedad que establecen los fines de la educación y el modo de alcanzarlos. A partir de este tipo de planteos, la discusión con el estructuralismo[8] –zanjada en el campo de la educación– vuelve a aparecer.

5. Para un análisis más extenso véase Sagastizabal, 2000.
6. Laino, 2000.
7. Sobre esta corriente se debate en el capítulo XI.
8. Para profundizar sobre el estructuralismo, véase Harris, 1982, Lindholm, 2000 y Scheffler, 1969. Los dos primeros autores, desde distintas modalidades, indagan en las principales corrientes teóricas de la antropología, mientras que el último analiza en detalle la propuesta estructuralista de Lévi-Strauss. También Reynoso, 1994a, donde el autor analiza críticamente el método propuesto por Lévi-Strauss.

El peso otorgado por el estructuralismo a las "bases universales" de la producción humana, al restar importancia a la heterogeneidad cultural, dificulta seriamente la comprensión de las particularidades de las culturas propias de las poblaciones más grandes del mundo en términos demográficos constituyéndose en un obstáculo en la búsqueda de autonomía de dichas poblaciones. El enfoque estructuralista minimiza los efectos de la predominancia simbólica de las representaciones (creencias, costumbres y normativas sociales) impuestas por los sectores de poder, en el desarrollo de las potencialidades culturales de los demás grupos humanos, al afirmar la unidad intrínseca de todos ellos. Llevada al campo de la educación, la afirmación de la universalidad de la estructura de la mente humana –y el sustrato único de las producciones culturales– implica también la premisa de la homogeneidad de enfoques, formas de conocimiento y conceptualizaciones de todos los alumnos, avalando la mirada generalizadora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, los problemas escolares y sus soluciones[9].

Sobre los valores y el conocimiento

Una mirada homogénea de las metas de la sociedad y la cultura sólo puede estar acompañada por una definición unívoca de los valores y el conocimiento. Sin embargo, siendo los pilares en la formación ética de los alumnos (futuros ciudadanos), se da por sentado que todos nos referimos a las mismas cosas cuando les damos significado. Como hemos venido planteando, el contenido de un concepto –más aún si éste es valorativo– depende directamente del marco de referencia de una persona. No hay un modo de entender la igualdad; tolerancia no significa para todos lo mismo. Omitir el contenido de estos valores, con los cuales se pretende comprometer a los actores del sistema educativo, es suponer en ellos una neutralidad inexistente pero, además, supone comprometer a los educandos con un modelo de sociedad que no es el único, pero es al que aspira el sistema educativo.

9. La estructura de la mente se hace manifiesta a través del lenguaje, con lo cual este último es su expresión más cabal; la gramática es entonces universal y las reglas básicas que ordenan lenguaje y pensamiento son siempre las mismas. A su vez, las reglas específicas de cada lengua las hacen diferentes en su organización y son las claves para conocer cada cultura particular.

Al lado de la promoción del "deber ser", aparece el tema del conocimiento, relacionado con el "saber" adecuado y útil para la inserción social en los nuevos modelos productivos de acuerdo con ese deber. En este camino, queda como una verdad evidente que la aspiración de alcanzar un mejor desarrollo del conocimiento está asociada a adquirir la lógica racional que le es propia al conocimiento científico. Se afirma que la ciencia constituye "la" forma de aprehender la realidad y esta premisa marca las metas de la educación: terminar la escolarización habiendo adquirido el conocimiento científico. El problema es que no hay un único modo de aprehender la realidad, por lo cual la enseñanza de los conocimientos científicos tropieza con obstáculos insalvables para este planteo, pues en lugar de enfrentarlos, los niega[10]. De allí que las maestras, al entrar al aula y enfrentarse con alumnos cuyos saberes tienen raíces y fundamentos diferentes a los de la ciencia, se encuentren sin sujeto. Hernández apunta directamente a esta situación cuando argumenta que:

> "El enfoque constructivista, al no tener en cuenta las condiciones sociales y culturales en la construcción del conocimiento y reforzar un tipo de valores y esquemas de racionalidad normativa, se presenta como una auténtica cultura del poder."

Las alternativas críticas para los que fracasan en la escuela

Enmarcadas en los enfoques dados a las ciencias sociales y humanas a partir de la revisión de los presupuestos positivistas que regían desde la primera mitad del siglo XX, las corrientes críticas[11] se nutren tanto del marxismo y sus reformulaciones, como de los nuevos conceptos provenientes de abordajes sistémicos e interpretativos. Tienen en común la intención de abordar la complejidad sin resignar la organización, en tanto parten de la premisa que la organización es condición de existencia de lo social, entendiendo a la vez que las relaciones sociales son un elemento fundamental del desarrollo y la evolución del hombre, cuya comprensión cabal y completa es inalcanzable si se lo aborda en tanto individuo aislado.

10. Hernández, 2000.
11. Existe una heterogeneidad de movimientos al interior de la escuela crítica (vertiente alemana, anglosajona, española) muy bien descripta por Barco, 1999. Las principales variaciones tienen que ver con los caminos propuestos para lograr el cambio.

Desde estas corrientes, el problema del fracaso escolar es abordado de muy diversos modos, con consecuencias también diferentes sobre la práctica educativa. Para comprender tales diferencias, es necesario revisar los fundamentos de dichas opciones, vinculados a las nociones de sociedad y de cultura detrás de las cuales se encuentran las definiciones de hombre y de conocimiento, claves para comprender la crisis de la educación y encontrar una salida.

El concepto de sociedad

En términos generales, se rescata el paso dado por el marxismo desde sus formulaciones iniciales, respecto del reconocimiento de la cualidad social definitoria del hombre, así como del carácter altamente conflictivo de las relaciones sociales. Este reconocimiento ha sido clave, fundante de nuevas visiones, más receptivas a la observación y calificación de las producciones colectivas de nuestra especie. Como recuerda Alcira Argumedo, en su conceptualización de "ser social", Marx señala que "esta visión [la del robinsonismo, el individuo omnipotente que todo lo puede sólo, base de las teorías liberales] pretende convertir en condiciones naturales aquello que es una resultante histórica de un determinado desarrollo social".

Sin embargo, más allá de la importancia insoslayable del aporte marxista al historizar la producción humana y socializar la misma condición de ser humano es necesario tener presente además otros aspectos al intentar definir "sociedad":

> "Requiere de la convergencia de tres dimensiones inescindibles: (...) las características de su diferenciación por clases, fracciones o sectores articulados en función de la propiedad, la distribución y el control de los recursos (...); el papel y la conformación de las identidades culturales, que otorgan los lineamientos más abarcadores del sentido de pertenencia a un nosotros social (...); y el carácter de las relaciones establecidas entre estas comunidades sociales y otras sociedades en el devenir de la historia, que hacen referencia a la problemática internacional."[12]

12. Argumedo, 1988.

Si se contemplan estas tres dimensiones para América latina, la antinomia que las posturas basadas en la teoría marxista colocan dentro de la misma sociedad en una lucha de clases estaría atravesada por las propuestas eurocéntricas de la civilización (el progreso, la igualdad, la libertad, la soberanía o la modernización) frente a la persistencia de la subordinación étnica y cultural. Se incorpora entonces un hecho fundamental, ya que el hombre es un ser social identificado:

> "En tanto ser social identificado, el hombre se desarrolla en el interior de un 'nosotros social', en el seno de grupos de solidaridad y adscripción que lo diferencian de 'otros sociales', con los cuales pueden establecerse distintas relaciones dentro de los marcos polares de cooperación y antagonismo."[13]

Teniendo en cuenta la relevancia histórica de las particularidades que adquiere este "nosotros social" en cada contexto, el límite teórico del marxismo se hace evidente y, por tanto, también se evidencia la necesidad de dar un nuevo paso adelante, que califique no sólo el valor social del trabajo, sino el sentido de pertenencia que ese valor conlleva para cada sujeto en un marco cultural dado. Se hace necesario entonces volver la mirada sobre las cuestiones específicamente culturales; sobre los rasgos constructores de identidad de la sociedad humana. Para comprender de qué modo se incluyen las identidades en la explicación de los procesos histórico-sociales, es necesario tener presente cómo se define la cultura.

Las definiciones de cultura al interior de las corrientes críticas

El materialismo neomarxista

Es justamente el aspecto material de las relaciones sociales, así como los modos de producción que caracterizan a cada sociedad (y que junto con las características ambientales de cada contexto van a definir las "formaciones sociales"), lo que van a poner en el centro las corrientes materialistas[14]. En

13. Argumedo, 1988.
14. El concepto de formación social integra los modos de producción y las características siempre ideológicas de las superestructuras con las del ambiente entendido en un sentido ecológico para lograr dar cuenta de las especificidades de cada sociedad. Uno de los autores que más ha trabajado sobre estas cuestiones en

efecto, desde ellas se postula que aquello que le permite al hombre diferenciarse de los demás seres vivos es la capacidad de trabajar, de construir una herramienta y transportarla, para lo cual debe planificar. Desde este encuadre, se afirma que el trabajo es la clave del análisis porque es lo que vincula al hombre con su medio de una forma diferenciada con respecto al resto de los seres vivos ya que, a través del trabajo, el hombre modifica en forma consciente el medio, anticipa y dirige su esfuerzo hacia una meta. A partir de esta organización social para sobrevivir en el medio se desarrolla el lenguaje, y en esta íntima interdependencia, se desarrollan las normas y la simbolización[15].

Es importante aclarar que el materialismo antropológico inspirado en el modelo marxista de sociedad es claramente estructuralista en el modo de explicar y comprender las relaciones y la organización social[16]. Con el propósito de jerarquizar lo cultural y reconocer su incidencia en la definición de las características que adopta el modo de producción capitalista en diversas sociedades, el marxismo formula el concepto de formación económico-social, a partir del cual se logra "comprender la riqueza, variedad y autonomía de las diferentes prácticas superestructurales y sus interdeterminaciones con diferentes modos de producción"[17]. Esto constituye un importante límite explicativo de estos abordajes, que dificulta la observación y valoración de las manifestaciones de las culturas subalternas, resaltando en su lugar la predominancia de la cuestión de la lucha de clases, vista como el motor del cambio histórico.

el ámbito de la Antropología propiamente dicha es Maurice Godelier (1969). Son destacables los trabajos realizados por Enrique Leff (1986, 1992, 1993a, 1993b, 1994), abordando este concepto desde una perspectiva interdisciplinaria, poniendo en el centro la dimensión cultural.

15. Para el marxismo, el trabajo es típicamente humano, porque no cualquier acción transformadora del ambiente constituye un trabajo, sino sólo la acción conscientemente transformadora del ambiente. Sólo el hombre puede ser consciente de su accionar y, por tanto, sólo el hombre en sentido específico es capaz de generar trabajo.

16. Entendidas de un modo global, las explicaciones originadas en estos enfoques afirman que, en última instancia, toda manifestación cultural está sobredeterminada por las relaciones de dominación que se encuentran en la base de cada sociedad, las cuales a su vez están determinadas por las condiciones materiales de la producción y el desarrollo de las fuerzas productivas.

17. Leff, 1994.

La perspectiva interpretativa

Enfrentadas a este límite, las corrientes de las ciencias de la educación interesadas en la relevancia de la variable cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje optan por las definiciones provenientes del interpretativismo, entre las cuales la postura de Clifford Geertz es una de las más influyentes[18].

A la vez, se retoma el rol constructor de mundos del lenguaje humano, pero no se habla ya de lenguaje sino de lenguajes, abarcando con ello tanto las manifestaciones verbales como todo otro código que cumpla a la vez una función comunicativa y comprensiva de una situación, una cosa o, más en general, un contexto. Los lenguajes son, por excelencia, las formas de construir el mundo de cada cultura. Pero esto, que comienza como una analogía explicativa, termina siendo el soporte de un modelo de abordaje de lo cultural, desde el cual el único plano relevante es el simbólico, entendido en tanto "texto". Los términos de los análisis semióticos (texto, discurso, símbolo, signo) son las herramientas más utilizadas para comprender lo cultural, mientras lo social –el plano de las relaciones entre personas– se desdibuja hasta diluirse en ese único aspecto.

De este modo, las corrientes interpretativas avanzan por un carril que se cierra sobre sí mismo y se dificulta la aplicación de sus postulados en ámbitos complejos como el educativo, donde es evidente la mutua influencia de los aspectos simbólicos con los materiales. La búsqueda de soluciones para las problemáticas planteadas en las experiencias escolares de los sectores populares conduce a los investigadores críticos y reflexivos hacia nuevos caminos –más abarcadores en cuanto a las dimensiones estudiadas y menos limitados en sus supuestos–, desde los cuales sea posible contemplar la incidencia de las relaciones de poder y las estructuras materiales, sin desmerecer los desarrollos simbólicos de los sujetos que interactúan en la trama social.

18. En rasgos generales, lo que este autor afirma es que la cultura es un entramado particular de símbolos públicos colectivos –los rituales– que conforman un conjunto de "textos" a través de los cuales los miembros de una sociedad "actúan" en ella y configuran su "*ethos* cultural": aquello que define a una cultura en su especificidad. Estas perspectivas incorporan al análisis la noción de "actuación social": proceso a través del cual cada individuo o grupo social –actores– retoma, interpreta y en ocasiones modifica los conjuntos simbólicos propios de su cultura. Geertz, 1987.

El concepto de cultura popular y los saberes sojuzgados

Algunas corrientes amplían la incidencia de lo cultural en los procesos de transformación a través de la formulación del concepto de "cultura popular", que es incorporado al análisis de la lucha de clases, retomando para ello algunos elementos de las corrientes interpretativas junto con otros de la semiología y la lingüística. Por el proceso en que se gesta y por las perspectivas de las que se nutre, este concepto puede reconocerse como amplio e interdisciplinario[19]. En las ciencias de la educación, abre un nuevo campo de análisis, al permitir abordar el carácter conflictivo de las relaciones de poder sin quitar posibilidad de acción a ningunos de los actores sociales reconocidos.

Se analizan así los fenómenos culturales en un marco de interactuación constante y conflictiva entre las distintas clases sociales, que impregnan con sus símbolos y sentidos particulares la producción de la opuesta. Ampliando el alcance del análisis del proceso productivo, afirma que todas sus etapas –producción, circulación, recepción y consumo– se confirman tanto respecto de los productos materiales como del sentido que dichos productos adquieren, por lo cual toda cultura es un instrumento para la reproducción social y la lucha por la hegemonía. Las particularidades de las culturas populares no derivan sólo del modo especial en que los sectores subalternos se apropian de los símbolos sociales, sino también de las formas específicas de representación, reproducción y reelaboración simbólica

19. Participan en su construcción: la antropología (se replantea el modo en que los grupos sociales dan sentido al mundo), la historia (pues a partir de él comienza a pensarse en la posibilidad de reescribir la historia social de Occidente), la semiología (que aborda el análisis de la estructura de los signos y sus múltiples significados) y la sociología (replanteándose los modos en que las relaciones de poder se sostienen); a la vez, es utilizado desde enfoques marxistas (vinculando cultura y hegemonía), interpretativos (repensando las relaciones sociales desde las apropiaciones de significados) y posestructuralistas (renovando el rol del "individuo" a partir de su interpretación de la estructura normativa de base). Uno de los autores que más ha incidido en estos estudios en Latinoamérica es García Canclini, quien –retomando los postulados teóricos de autores como Gramsci, Foucault, Williams y Bourdieu– parte de la idea de que toda cultura es un sistema de producción de sentido y constituye un nivel de análisis específico del sistema social. Desde esta premisa, reafirma el carácter no neutral de la cultura a partir de la confirmación de su rol activo en la lucha por el poder, construyendo hegemonía pero también resistiéndola, no sólo a partir de la resignificación de los elementos instalados por la cultura dominante sino incluso a través de la creación de símbolos originales desde los sectores dominados.

de las relaciones sociales que tales sectores generan creativamente en su trabajo y su vida[20].

Si bien reconocemos en este planteo un importante paso adelante en la calificación del rol que ocupa la producción de identidades en el análisis de los fenómenos sociales, consideramos que la relevancia dada a la lucha de clases y la disputa por el poder acota la definición de las identidades al lugar que se ocupe en la estructura social y a la de los saberes que se produzcan para resistir la dominación. No se considera en toda su magnitud la posibilidad real de generar un estilo de vida diferente al propuesto por el modelo dominante, puesto que todas las referencias y metas culturales están ubicadas en la posibilidad de aumentar el poder de decisión dentro de dicho modelo, hasta revertir la situación de hegemonía[21]; el modo de operar de las diferentes clases sociales es básicamente el mismo: lograr acumular poder para invertir la dominación.

Por otra parte, las llamadas prácticas de resistencia (entre las que pueden incluirse desde el silencio de un niño en el aula ante la pregunta de su maestro, hasta las distintas formas de violencia cotidiana), observadas por algunos de los teóricos sociales como una forma de contrahegemonía, ¿no pueden también ser tomadas como la cara visible de un modo alienado, no autónomo, tal vez el más cercano a la cosmovisión hegemónica, de reproducir la forma de ejercer el poder a través de la cual son cotidianamente sometidos?[22]. Si bien estas prácticas pueden ser observadas, el modo de definirlas depende de la óptica del observador, que no conoce profundamente la cultura sojuzgada y, mirándola desde una posición hegemónica, sólo puede reconocer en ella lo que se muestra, nunca lo que se oculta y, a la vez, sólo pue-

20. García Canclini, 1990. En estrecha relación con este concepto y siguiendo a Michel Foucault (1987), puede observarse que las relaciones de sometimiento planteadas entre los sectores hegemónicos y los subalternos redundan en un desigual acceso a los recursos y en un contrastante nivel de autonomía comparativo entre distintos grupos sociales. Para dar cuenta de las consecuencias de dichas relaciones en la producción y valoración del conocimiento –en la posibilidad de expresar y desarrollar las capacidades o saberes peculiares de cada uno de estos grupos– el autor distingue saberes institucionalizados y saberes sojuzgados.

21. Véase Gramsci, 1997; Etchegoyen, 2003.

22. Estos supuestos de Foucault abren el juego de la antropología posmoderna que considera posible establecer relaciones de horizontalidad entre dos sujetos que tienen una relación desigual a través de la posibilidad de no hablar, o de mentir, por ejemplo, en una situación de entrevista.

de interpretar lo que reconoce de acuerdo con sus propios códigos de relación. Por ello, creemos que es necesario cambiar de lugar para construir consensos reales y abarcadores de las diferencias sociales con independencia del modelo dominante y, lo que es más importante, para lograr descubrir la existencia de otras categorías descriptivas de lo social, diferentes a las construidas por dicho modelo.

El problema de las definiciones al interior de las propuestas didácticas

Más allá de las limitaciones que caracterizan a los supuestos socioantropológicos que fundamentan las propuestas didácticas, construidas como alternativa del modelo dominante, su búsqueda de soluciones ha generado una gran cantidad de investigaciones, muy ricas en cuanto a las experiencias llevadas adelante y al análisis de sus resultados. Del amplio campo de investigación social que conforman, nos interesan particularmente los estudios y experiencias –con influencia en nuestro país– que abordan la educación formal de los niños pertenecientes a los sectores populares, dado que justamente los adultos desescolarizados fueron antes niños expulsados por el sistema formal de enseñanza. Por esta razón, es necesario profundizar el análisis sobre la multiplicación de experiencias y estudios dispersos en el campo de la educación formal, que abordan el problema desde recortes parciales, unas veces apuntando al grupo etáreo, el género o la raíz étnica, otras al contexto de vida o a una particular rama del conocimiento (por ejemplo la lectoescritura). Las experiencias y marcos teóricos que los encuadran son variados, pudiéndose reconocer dos grandes líneas: las posturas enmarcadas en lo que se denomina pedagogía crítica y diversas experiencias particulares que tratan de provocar un aumento en la calidad de los aprendizajes de estos niños, incorporando elementos provenientes de los estudios del campo de la educación popular a los planteos de la educación formal avalada por el Estado.

La llamada pedagogía crítica nos remite a una forma particular de relación con el fracaso escolar ampliamente difundida entre los teóricos de la educación, parte de los cuales se autodefinen en el campo de la "lucha popular" y adscriben a ella. En el ámbito escolar, sus representantes más claros están fuertemente comprometidos con algún tipo de organización tendiente a reivindicar los derechos de los docentes y de la población oprimida con la cual trabajan. Las raíces teóricas de esta postura, que conlleva una modalidad concreta en la práctica –modalidad que es el eje de nuestro análisis–, deben buscarse en el marxismo, en los términos de lucha de clases, práctica revolucionaria, conciencia de clase y toma del poder. Afianzados en ellos, retoman los conceptos de cultura popular y saberes sojuzgados para describir la producción simbólica de las clases populares. Las premisas que unifican a los pensadores de esta corriente pueden sintetizarse bajo las proclamas de democratización de la enseñanza, socialización del conocimiento, igualdad en la calidad de la educación para todos y construcción de un cambio en la estructura social que conlleve una justa distribución de la riqueza y el conocimiento[23].

Moacir Gadotti divide en dos grupos a los pensadores que luchan por una pedagogía alternativa a la hegemónica. Paulo Freire, Florestán Fernández, Luis Eduardo Wandesly y Marilena Chauí, entre otros, se ubicarían entre los que defienden una escuela hecha por el pueblo y no para el pueblo; una escuela en la que, en palabras de Fernández, el educador sepa asociar la lucha por la socialización del saber con la lucha principal de la clase trabajadora: cambiar las relaciones de poder. El fundamento es que la sociedad burguesa, por su misma condición elitista, no puede dar respuesta a un desarrollo educativo pleno para todos. En esta postura también se encuentra Nélida Landreani[24].

Para el otro grupo reconocido por Gadotti, en cambio, "...una escuela popular sería aquella igual que la de la elite pero con acceso a todos"[25]. La cuestión se centra en superar la dicotomía escuela reproductora versus escuela "agencia revolucionaria" y el problema a resolver es el acceso masivo a la educación. Así, las formas en que cada pensador de esta corriente ha visto los modos de emprender el camino liberador de las conciencias oprimidas en-

23. Gadotti, 1996. "En la perspectiva socialista indicada por Marx, la escuela burguesa se basa en la adaptación del hombre a su ambiente. Pero el hombre no se forma ni exclusivamente bajo la influencia del ambiente, ni por el desarrollo de su conciencia, sino por una combinación de ambos, que él llama práctica revolucionaria. Son esta práctica y la reflexión sobre ella las que permiten superar la concepción escolar burguesa." Así, la pedagogía será necesariamente crítica: "Sin teoría pedagógica revolucionaria no podrá haber práctica pedagógica revolucionaria. (...) La crítica implica analizar la realidad educativa desde una óptica de clase y una perspectiva histórica. Incluso sin haber posibilidad de realizarla plenamente en la sociedad capitalista, eso no impide que, desde ya, sean posibles avances progresistas en su interior".
24. Landreani, s/d.
25. Gadotti, 1996.

cuentran contrastes, llegando en ciertos períodos históricos a definirse mutuamente como pertenecientes al campo opuesto[26].

Sin desconocer el escenario de conflicto que discuten estos pensadores, varios de los cuales han aportado experiencias muy valiosas, no podemos dejar de revisar nuevamente el lugar que se le asigna a la cultura en la construcción de sujeto social que proponen. Al colocar el centro del conflicto en la desigualdad social y económica, y la proyección de futuro en la desaparición de esas desigualdades, se limita el problema. Diversidad y complejidad quedan opacadas por el pensamiento lineal, al confundir la universalización de la causa de la injusta distribución de la riqueza con la universalización (sinónimo en este caso de homogeneización) de las poblaciones que las padecen y las formas de superar este problema. Cuando las propuestas de liberación, justicia, democracia y equidad siguen sosteniéndose en concepciones de universalidad y hegemonía, al intentar incorporar en el análisis un elemento como la cultura, ésta aparece nuevamente como carencia.

Es Peter McLaren quien construye un discurso educativo crítico dentro del paradigma posmoderno, atendiendo así a la diversidad y la complejidad como formas de superar la desigualdad. Afirma que la educación debe trabajar para la formación de sujetos que sean el fruto del cruce cultural[27]. Apela al

26. Freire, por ejemplo, está convencido de que el pueblo (los sectores populares, las masas subordinadas al poder político y económico) en su mayoría está desorganizado, desesperado y hasta con cierta actitud ingenua; posee además altos índices de analfabetismo y semianalfabetismo. Estas características provocan que lleguen a ser "juguete de los irracionalismos". Por eso propone un camino que no asuste a las clases más poderosas, ya que éstas "tenderán a silenciar a las masas domesticándolas por la fuerza o con soluciones paternalistas". Esta opción es vista como burguesa por los grupos más radicalizados e, inversamente, Freire considera un acto irresponsable la estrategia de los grupos de izquierda militarizados (Freire, 1994-2003).

27. Utilizar el término "cruce" diferencia a este pensador de las posturas antes reseñadas. Propone apoyarse en las "identidades de borde", aquéllas construidas en el entrecruce de las categorías de raza, género, clase, preferencia sexual, en los grupos oprimidos y en los grupos dominantes. Su llamado no es sólo a construir una conciencia de clase o una conciencia de género. Todas estas categorías están entrelazadas de forma tal que "[conocer] al otro cultural es poder abrirse a estas múltiples experiencias que van determinando su construcción". No se "retoma" la cultura para transformarla ni para que, a partir de allí, se dé un salto cualitativo; tampoco para que los sectores oprimidos ubiquen sus carencias en su condición de clase y, asumiéndola en forma consciente, estén en condiciones subjetivas de luchar por el poder. McLaren, 1996. Retomando la postura de McLaren, Nélida Landreani (s/d) propondrá una visión más despegada de la filiación universal de clase, incluyendo otros aspectos: "Las identidades se constitu-

concepto de narrativa[28], asumiendo que así como los sectores dominantes han contado la historia a través de la dominación, una narratología crítica debe poder cuestionar las historias fabricadas para ellos por "los de afuera" y "construir contrahistorias que den forma y orientación a la práctica de la esperanza y a la lucha por una política emancipatoria de lo cotidiano"[29]. Reconoce que para ello es necesario conocer la cultura de los oprimidos desde su significación positiva y no desde las carencias. Una de las principales preguntas que debe hacerse la pedagogía crítica es: ¿en qué medida las narrativas que los maestros usan para mediar entre las narrativas dominantes y las contranarrativas (o las narrativas de la diferencia) están pobladas por los discursos imperiales y corporativos de la cultura anfitriona? Por eso, en lugar de colocar al docente como motor del proceso de cambio, confía más en que éstos alienten a sus alumnos a que asuman "la autoridad narrativa de sus propias vidas, adoptando una perspectiva metacultural en la que puedan llegar a ser críticos de ambas culturas"[30].

McLaren resignifica el sujeto de derecho que reivindicó históricamente la pedagogía crítica para incorporar a través de la narrativa al sujeto de conocimiento. Asume que en la larga historia de resistencia y lucha entre dominadores y dominados, éstos no han sido sólo objeto de dominación: además de existir una lucha por el poder, existe una lucha por el ser. Ya no es la pobreza el factor determinante en el fracaso escolar; tampoco la condición de clase. Estos dos factores están ligados con otras categorías que, en el interior de ca-

yen en dimensiones que son atravesadas por contradicciones sociales vigentes en el capitalismo: género, edad, etnia, religión". Por otro lado yuxtapone otras dos categorías que no vincula con las anteriores: pobreza y cultura.

28. McLaren toma la definición de narrativas de Hayden, quien las identifica con "un sistema particularmente efectivo de producción de sentido discursivo por medio del cual se puede enseñar a los individuos a vivir 'una relación imaginaria con sus condiciones reales de existencia', es decir una relación irreal pero significativa con las formaciones sociales en las que están obligados a vivir sus vidas y a realizar sus destinos como sujetos sociales". Siguiendo esta perspectiva McLaren afirma que las narrativas están investidas de coherencia imaginaria y construyen un reino moral específico, introduciendo a los individuos o grupos en una determinada forma de vida. Las narrativas constituyen, en definitiva, modos de expresión vinculados a la transmisión de historias para un fin determinado, con lo cual cada una es un modo de seleccionar algunas acciones y no otras.

29. McLaren, 1996.

30. McLaren, 1996.

da grupo, conforman una identidad susceptible de emerger en una historia contada desde su interior, vigilando que no se filtre la historia que la sociedad anfitriona les ha contado sobre ellos mismos. La propuesta le otorga voz a la diversidad con que cada grupo humano conceptualiza el mundo.

Sin desmerecer este gran paso dado por McLaren, nos preguntamos si, para lograr reconstruir la matriz de pensamiento[31] que nos identifica como latinoamericanos, no es necesario también capitalizar las experiencias de otros sujetos que, aun desarrolladas en otros momentos o lugares, forman parte también de la misma historia, la de los excluidos, los silenciados por este modelo sociocultural. Para McLaren, el problema se dirime contrastando la narrativa hegemónica (lo global) con la de uno o varios grupos étnicos (lo local). Desde nuestra perspectiva, el problema es más complejo: se trata de contrastar la matriz global hegemónica con la matriz global latinoamericana, entendiendo que ambas –en el nivel de lo global– surgen y se desarrollan en múltiples vinculaciones materiales y simbólicas. A la vez, en el nivel local, ambas matrices tienen expresiones en diferentes grupos socioculturales, los cuales están en intervinculación, pero interpretando y actuando en el mundo desde sus construcciones socioculturales, las cuales encuentran su marco interpretativo en las matrices teóricas. No ahondar en esta relación entre la expresión puntual de un hecho y el contexto global que lo contiene –tanto en términos materiales como simbólicos– es, de alguna manera, aislar la producción humana, siempre subjetiva y variable, de los sucesos histórico-sociales y materiales en los que dicha producción se asienta.

Por otra parte, el concepto de grupo étnico, soporte del análisis sociocultural del autor, no solamente contiene claras limitaciones teóricas que la actual discusión antropológica ha revelado[32] sino que, incluso prescindiendo de ellas, no abarca necesaria e indiscutiblemente a la población residente en el segundo cordón del Gran Buenos Aires: para caracterizar a un grupo poblacional como grupo étnico, es necesario reconocer la existencia de un patrón biogenético evidente e identificatorio de las personas englobadas, así como un tronco lingüístico claramente diferenciado del resto de los habitantes de la región; ninguno de los dos requisitos se comprueba en nuestro caso. Aun si estos requisitos se

31. Concepto explicado en el capítulo II de este libro, retomando las formulaciones de Alcira Argumedo, 1993.

32. Charles Keyes, en su artículo sobre el concepto de etnicidad y el de grupos étnicos, da clara cuenta de estas limitaciones. Keyes, 2000.

cumplieran, problemas como el fracaso, la desigualdad y la falta de autonomía no se reducen a la dimensión étnica. Por último, tal como aquellas discusiones develan, detrás del concepto de etnia hay un componente absoluto y falsamente objetivo, que se contradice con la preponderancia de las subjetividades para la construcción de una historia crítica y de las contranarrativas propuesta por Peter McLaren[33]. Tampoco creemos que toda la cuestión se dirima en el plano de la narración; los sectores dominantes han ejercido su poder sobre las acciones, las organizaciones y las vivencias, no solamente sobre el discurso. Sin desconocer la importancia de estos elementos subjetivos como mediatizadores de las experiencias sociales, ni la de categorías como género, etnicidad o clase, desde nuestra perspectiva se hace necesario preguntarse tanto por las experiencias sociales en sí mismas (más allá de los elementos subjetivos que las mediatizan) como por las otras categorías, las silenciadas, las ocultas, que también organizan la realidad social y cultural de los diferentes grupos poblacionales.

Reconocemos la importancia del lenguaje como organizador de la experiencia; pero reconocemos también la importancia de la experiencia en la conformación del lenguaje. No podemos entonces trabajar con una sola de estas cuestiones porque se retroalimentan. Como ya hemos explicado, desde nuestra perspectiva, en la cultura y en todos los procesos culturales puede reconocerse un aspecto vinculado al modo de ver, otro vinculado al modo de hacer y un tercero, que los unifica, vinculado al modo de ser. Si bien McLaren reconoce esta cuestión, su análisis se centra en el plano de las subjetividades, dejando a un lado los vínculos de dichas subjetividades con el plano de la acción.

Algunas experiencias asentadas en la variable cultural en el ámbito de la educación formal

En este apartado se revisan algunos ejemplos de experiencias desarrolladas en nuestro país que ubicamos dentro del discurso (o la práctica) de la educación oficial, pero con componentes extraídos de las posturas de la educación popular. Una de ellas es la presentada por Flood y otros en *Escuela, producción y familia campesina.* Otra es la desarrollada por Luis Heredia en una escuela rural de las sierras cordobesas. Una vez analizadas estas dos propuestas de aula, se presen-

33. Para profundizar, véase Keyes, 2000.

tan tres trabajos –didácticos no por su experiencia sino por el tipo de problema analizado– llevados adelante en escuelas de Nivel Polimodal en las zonas más humildes del conurbano bonaerense. La comparación entre ellas y con nuestra propia experiencia es interesante, pues todas abordan el problema del fracaso poniendo en el centro la variable cultural, aunque de modos bien diferentes.

Escuela, producción y familia campesina

Partiendo de las premisas epistemológicas de Piaget para explicar el proceso de aprendizaje, este trabajo se centra en la relación sujeto-objeto y define:

> "La situación del niño de sectores marginales ante la propuesta escolar como situación de extrañeza a los objetos y contenidos que se le presentan, así como también frente a los sistemas de códigos y representaciones dominantes en dicha propuesta. (...) La condición de extrañeza no es producto de que sea niño, sino de que dichos elementos no son significados ni significativos. (...) Al no presentar la escuela objetos históricamente construidos por la cultura donde el niño se desarrolla, con el ingreso a ella se patentiza la distancia entre la familia y la propuesta escolar."[34]

La postura, calificada por los propios autores como interaccionista y enmarcada en una perspectiva piagetiana, se centra en ofrecer a niños de una cultura particular, pertenecientes a un medio empobrecido y con altos índices de fracaso escolar, la oportunidad de acercarlos a la cultura que ofrece la escuela, partiendo de reestablecer una comunicación entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de producir la interactuación sujeto-objeto de conocimiento. Con este objetivo, proponen asumir que "cada sujeto elabora, en el proceso de construcción de su mundo, un peculiar sistema de significación", por lo cual, achicar la brecha cultural existente requiere tomar en cuenta dicha particularidad. De tal modo, el acercamiento al "mundo cultural" del niño permite al educador generar propuestas didácticas que lo acerquen al "mundo cultural de la escuela".

Desde nuestro punto de vista, no existe distancia entre objetos culturales, sino diferencias. No son sólo esos "objetos culturales" los que hay

34. Flood y otros, 1985.

que colocar en intervinculación; porque la cultura, más que producir objetos produce una peculiar forma de "operar con el medio". En la construcción de esa interacción se construye también una forma de "ser en el mundo", de "ver el mundo". No se trata de cambiar la forma de ser; se trata de intercambiar con otras para que ambas se enriquezcan.

La organización local en las prácticas educativas de los medios desfavorecidos.

Un segunda experiencia, realizada en una escuela de las sierras cordobesas por Luis Heredia, nos acerca al concepto de regionalización del currículum y aborda la problemática desde las propuestas de la investigación etnográfica participante[35]. Los actores involucrados (escuela estatal y población en estado de pobreza estructural) se vinculan participativamente en la etapa del diagnóstico, la cual provee dos tipos de insumos: detecta necesidades de la comunidad y, a partir de estas necesidades, acerca problemas significativos para trabajar en el aula. Los adultos y los niños en edad apropiada van a participar junto a los expertos en la búsqueda de soluciones para lograr la cobertura de las necesidades detectadas. En este proceso se intentará democratizar las relaciones y generar un plus de conocimiento, centrado en la solución de problemas tecnológicos[36].

Su análisis sostiene que los efectos sociales de las funciones cumplidas por la escuela en los medios empobrecidos es perpetuar la marginación, frente a lo cual la experiencia propone revertir la situación acercando la escuela al contexto, con el fin de materializar la construcción y distribución de conocimientos socialmente válidos y útiles a sus miembros. Desmitifican el concepto de globalización, apelando a la existencia insoslayable de la diversidad cultural. Sin embargo, aclaran que "no todo gira alrededor de aspectos culturales, como significados y valores. Un énfasis exagerado únicamente de estos aspectos oscurecería otros, de igual o mayor importancia, como son aquellos que tienen que ver con las relaciones de producción material". En este caso

35. Heredia, 1996.
36. Los ejemplos que propone son: cómo asegurar la provisión y consumo de agua no contaminada, cómo alcanzar la cruza de cabras criollas con otras altamente productoras de leche, qué peligro representa el curso actual del arroyo que pasa por el pequeño poblado, etcétera.

los marcos teóricos didácticos que se utilizan para enseñar no se definen, porque no se ponen en cuestión los vigentes en la escuela.

De este modo, no se toma en cuenta que, si se acepta la existencia de culturas diferentes, debe aceptarse que la forma de conocer y los conocimientos son también diversos: dan por entendido que las propuestas de agentes de salud o técnicos agropecuarios constituyen la meta que debe alcanzar la población para mejorar su calidad de vida. No pone en cuestión qué significa esto para la comunidad, si las propuestas de los técnicos realmente producen mejoras, ni tampoco qué sucede con los contenidos curriculares que quedan por fuera de los vinculados a las problemáticas concretas que visualiza la comunidad.

En ambos ejemplos la propuesta innovadora promueve un corrimiento de la currícula oficial, admitiendo que, como la diferencia de los destinatarios con respecto a la población que no fracasa estriba en sus carencias, no es posible enseñarles las mismas cosas que a los otros, ni de la misma forma. Pero, al realizar estas afirmaciones, se toman como parámetro y meta a alcanzar los conocimientos, valores y destrezas propuestas por el currículum oficial. Así la tarea se centra en el acercamiento a este ideal con el presupuesto de no alcanzarlo. La participación que se les otorga a las familias está reducida, en un caso, a aplicar la metodología que propone el programa y, en el otro, a detectar necesidades. El qué hacer y cómo hacer para solucionar los problemas detectados queda en manos de los expertos. La diferencia en la modalidad y el contenido, manteniendo como parámetro lo que los estudios dicen que debe alcanzar "un niño normal" –es decir, uno que no viva en la marginalidad– termina abriendo las puertas a la diferenciación en la calidad educativa.

El rol de la escuela en el Nivel Polimodal y la inserción social de los adolescentes de sectores populares[37]

Los trabajos presentados en este apartado analizan el rol que juega la "institución escuela (Polimodal)" en la reinserción social de los adolescentes "marginales" pertenecientes a grupos sociales "excluidos". Parten para ello de la hipótesis según la cual la escuela es la única institución capaz de revertir ese proceso de exclusión, reconociendo que sólo puede pensar en alcanzar esa

37. Duschatzky, 1998; Kessker, s/d; Gagliano, 1998; Elbaum, 1998.

meta (sin poder garantizar el éxito) con los pocos individuos a los que logre "incluir" en su propuesta. Su trabajo se centra en la profundización del diagnóstico social de los adolescentes y de la gestión educativa realizada por las instituciones escolares. La unidad de análisis en todos los trabajos es la relación planteada entre los distintos actores de estas instituciones (directivos, docentes, alumnos), abordando desde su discurso las características de los desertores o de aquellos jóvenes que no han asistido al Polimodal.

El abordaje se realiza sobre la base de datos recabados en conversaciones abiertas e informales (planteadas fuera del marco de una entrevista) con aquellos actores institucionales, contrastándolo con dichos oficiales sobre tales cuestiones y, también, con algunos supuestos sobre la realidad social y económica de los sectores llamados "marginales". En una segunda instancia, se estudia la modalidad de trabajo y comunicación de las escuelas en los contextos evaluados respecto de estos grupos poblacionales, distinguiendo las escuelas que "apuntan a contener", de las que "sólo se preocupan por mantenerse al margen de la exclusión", las cuales no logran incidir en dicho proceso. Entre las primeras, las "contenedoras", también se reconocen matices, de acuerdo con el grado de interés puesto en los jóvenes y el modo en que lo manifiestan, distinguiendo aquellas que sólo logran "asistir", de las que logran una verdadera "participación" de sus alumnos en la vida institucional de la escuela. Teniendo en cuenta que se acepta que estos jóvenes viven en un contexto de exclusión, que se profundiza en la medida que la escuela los expulsa, nos llama la atención que no se analice el rol que pudiera llegar a jugar esta institución en ambos procesos. ¿No participa de ningún modo la escuela en la decisión de alejarse de ella que toman muchos jóvenes? ¿No hay ninguna característica en la organización de estas instituciones que los impulse a tomar tal opción? ¿Podemos dejar de contemplar el rol que juega la escuela en la pérdida de identidad que caracteriza, según estos textos, a tales sectores? ¿No hay, en última instancia, vinculaciones entre la exclusión social, la expulsión escolar y las modalidades institucionales de la escuela?

El ejemplo de una escuela de la ciudad de Luján[38], en la que confluyen todos los niveles educativos, puede ser esclarecedor respecto de lo que existe detrás de esta situación. En dicha institución, todos los conflictos –discipli-

38. Hemos tenido la posibilidad de observar esta escuela funcionando por motivos ajenos a la investigación pero de todas maneras sirve para presentar con mayor claridad estas cuestiones.

nares, de aprendizaje, familiares, sociales– se concentran en el Tercer Ciclo de la EGB: no saben qué hacer con los adolescentes de octavo y noveno año[39]. Las perspectivas parecen ser terriblemente desalentadoras en cuanto al "futuro" que les espera a esos jóvenes. Sin embargo, estos problemas se diluyen hasta perderse en el ingreso al Polimodal. ¿Cómo se explican cambios tan significativos? ¿Es el paso de Nivel? ¿Es que al fin han comprendido el mensaje? No. No es que los chicos hayan cambiado su comportamiento; es que la escuela ha cambiado de chicos: en este pasaje, finalización de la escolaridad obligatoria, se produce un abandono masivo por parte de los jóvenes provenientes de las familias más humildes y cambia hasta el aspecto exterior de los alumnos. En ese pasaje, la exclusión se ha hecho sentir nuevamente, con toda su fuerza; el Polimodal es accesible sólo para los alumnos identificados (¿o identificables?) con el modelo de estudiante que posee el sistema educativo.

La descripción de los sectores populares

Los métodos de evaluación diagnóstica

Los marcos teóricos y las experiencias presentadas tienen en común el hecho de construir evaluaciones iniciales de los sectores estudiados muy fuertes y contundentes en cuanto a sus conclusiones, pero, a la vez, cerradas en cuento a los criterios seleccionados a fin de realizar las caracterizaciones. El resultado de este tipo de diagnósticos es una imagen de estos sujetos sociales que es casi un *a priori* de las investigaciones, en las cuales el término "carenciado" es de por sí toda una definición: carente es quien no tiene, quien no posee, quien está desprovisto.

Para comprender cómo se llega a esta concepción, es necesario detenerse en el modo en que fueron construidos los diagnósticos, estrechamente relacionados con los modelos explicativos de las ciencias sociales. Todo trabajo de investigación ordena su propuesta en función de la evaluación inicial realizada, pues pone en juego los criterios propios del investigador y se apoya en las categorías definitorias de su marco de referencia[40]. Pero este hecho es con fre-

39. Es llamativo que la misma situación, antes de la reforma educativa, era descripta para los alumnos del séptimo grado.
40. Véase Coraggio, 1996.

cuencia pasado por alto, tomando al diagnóstico como una descripción objetiva de la realidad. Nos preguntamos entonces cómo se construye este instrumento tan esencial y encontramos que, tanto en los legajos escolares como en gran parte de la bibliografía consultada sobre el problema del fracaso escolar, el diagnóstico sociocultural se realiza combinando el método estadístico con las técnicas cualitativas provenientes de la Antropología. La aplicación del primero tiene como función construir una caracterización socioambiental del contexto y la población escolar, mientras las técnicas cualitativas se utilizan como medio de acercamiento a la situación específica de las familias de los alumnos o de comprensión de su mirada sobre la situación social y/o escolar en que están inmersos.

Sin embargo, para profundizar los diagnósticos y lograr evaluar las potencialidades de un grupo poblacional, no basta con diversificar las técnicas de recolección de datos; si no se revisan los supuestos desde los cuales se analizan tales datos, o los criterios estipulados para seleccionarlos, mucha información –tal vez la más importante– quedará afuera. En efecto, al delimitarse los contextos de acuerdo con categorías y criterios establecidos desde afuera de los ámbitos estudiados, sin contemplar la perspectiva de los sujetos involucrados en las acciones más que para conocer su opinión de la situación (nunca para definir cuál es la situación), los resultados serán siempre sesgados, fuertemente marcados por los preconceptos y sistemas de valores de quienes definen las categorías, registrando "carencias" y no potencialidades. Tal tendencia aparece como una contradicción, si recordamos que tanto para las más modernas prescripciones psicopedagógicas como pedagógicas y didácticas, se impone trabajar desde lo recuperado[41]. Es necesario, por ende, revisar desde un comienzo el modo de formular las preguntas que se incluirán en un cuestionario y explicitar al máximo los supuestos del investigador, para facilitar su corrección y la apertura a los criterios y preguntas de la población evaluada.

En la aplicación de los métodos estadísticos, no debe ignorarse que conllevan siempre una manipulación fuerte del encuestado por parte del encuestador pues, como afirman diversos autores, se confunden las declaraciones de intención con las probabilidades de acción y, a la vez, se impone una proble-

41. El análisis de la metodología diagnóstica realizada por Montserrat de la Cruz, 1995, en la experiencia sobre estimulación temprana llevada adelante en una población "carenciada" de los suburbios de Bariloche, concuerda con estas afirmaciones.

mática estructurada, previamente construida, a los sujetos investigados, presuponiendo luego la existencia de significados comunes[42]. Por otra parte, si bien el cruce de datos permite establecer relaciones entre ellos, de ningún modo posibilita establecer líneas de causalidad más que como hipótesis, pues la intervinculación no es sinónimo de interdependencia.

Respecto de las técnicas provenientes de la Antropología –como entrevistas u observación participante– cuya validez e importancia se sostienen en el contacto directo y fluido del investigador con los miembros del grupo social estudiado, es necesario preguntarse si la sola presencia y la posibilidad de diálogo son garantía de un registro hecho "desde el punto de vista del otro". Como sostiene Marvin Harris, las personas nacemos dentro de una cultura y no tenemos más remedio que observar el mundo desde los parámetros que ésta indica. ¿Cómo hacer entonces para contemplar las categorías del otro en el mismo nivel que las nuestras, si aquéllas son descriptas por estas últimas? La dificultad, entonces, no es de registro sino de calificación: los datos son registrados, pero en muchos casos no son considerados relevantes, pues a la luz del marco teórico o de las preguntas formuladas, carecen de significado[43]. Al igual que los datos obtenidos a través de métodos estadísticos, éstos también deberían –desde nuestra perspectiva– ser contrastados con las categorías, opiniones y preguntas de las personas que actúan en los contextos descriptos.

En busca de una nueva definición de los sectores populares

Como hemos venido planteando, desde las ciencias sociales identificadas con el campo de "lo popular", se ha producido y se sigue produciendo un constante análisis sobre los sectores que conforman esta categoría, las relaciones que establecen con otros sectores de la sociedad y la forma de concebir una educación dirigida a ellos. Los resultados de dichos análisis ofrecen conceptualizaciones claves que confirman la hipótesis según la cual, en el interior de los grupos sociales definidos como "subalternos", existen saberes y modalidades de apropiación y producción de conocimiento peculiares[44].

42. Mayntz, Holm y Hübner, 1969; Oliveira y García, 1987; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1980; Bourdieu, 1980; Coraggio, 1996.

43. Son múltiples los ejemplos de situaciones en las que se observa algo y es pasado por alto, hasta que alguna pregunta o hipótesis de investigación se dirige concretamente a ese dato. Citamos los vínculos entre el poder policial inglés y las riñas de gallos en Bali, por ser un caso por demás estudiado y conocido. Véase Geertz, 1987, para la descripción del caso, y Reynoso, 1994, para la crítica.

A lo largo del capítulo, se han indagado en grandes rasgos los supuestos socioantropológicos que guían las definiciones de hombre, de sociedad, de cultura y de conocimiento. Se han encontrado rupturas y continuidades en enfoques tan disímiles como los que sostienen la reforma educativa o las propuestas de la pedagogía crítica. Nos llama la atención, sin embargo, un aspecto común a todos ellos, un supuesto que subyace y podría resumirse en una pregunta que hasta ahora no se ha intentado responder: ¿qué tienen para decir al respecto las personas que conforman estos sectores? En efecto, hemos observado que la discusión crece en los ámbitos académicos y políticos, pero se niega a sus protagonistas. No se les ha dado la palabra, porque en medio de estas diferencias y contradicciones –que a la hora de definir una política educativa no son menores– el sujeto de conocimiento queda desdibujado.

Podríamos seguir dando ejemplos de decisiones tomadas sobre estos grupos. Nos interesa más advertir que cada nueva idea o experiencia que aparece se convierte en un insumo posible de fragmentar, aislar, retomar en pedazos, y que el resultado es que el campo de lo popular se ha homogeneizado tanto como el campo de lo hegemónico. ¿Son transpolables los marcos explicativos y las experiencias? ¿Es lo mismo reconstruir la pedagogía de Pablo Freire que tomar de ella lo que creemos nos es útil? ¿Es transpolable sin más el concepto de frontera utilizado por García Canclini para explicar el caso de intervinculación cultural en la frontera de México y los Estados Unidos, al análisis de lo que sucede entre el interior de una escuela y la población marginal en la que está inserta? No son los mismos niños los Sin Tierra de Brasil que los grupos marginales del segundo cordón del Gran Buenos Aires o los de las zonas rurales del interior. No es lo mismo trabajar con un grupo étnico en un aula de los Estados Unidos, que con uno que no lo es en un aula de José C. Paz.

No podemos caer en el mismo tipo de error que nuestros técnicos ministeriales (al importar un modelo didáctico para lanzar la reforma educativa, sobre las bases de un marco teórico que homogeneiza a la población escolar), creyendo que, al homogeneizar las críticas al sistema dominante, debemos igualar también a los sectores populares bajo el término de cultura popular.

44. Véase, entre otros, Bourdieu, 1990; García Canclini, 1990; Flores Galindo, 1984.

Desde nuestra perspectiva, avanzar en un proceso de desarrollo autónomo implica resignar la posibilidad de concretar la imagen de futuro preconcebida por los diversos modelos de sociedad; porque para que el desarrollo autónomo se produzca, es el sujeto de ese desarrollo –y en el transcurso de dicho proceso– quien debe tomar las decisiones respecto de las metas a conquistar, los recursos a utilizar, las prioridades a satisfacer.

X. La psicología educacional

¿Cómo puede la conciencia dar cuenta de sí misma, en términos tales que esta explicación descriptiva tenga validez universal, siendo que los significados usados en el lenguaje son siempre generados en una cultura particular? (...) ¿Cómo, entonces, pueden las afirmaciones sobre el operar del cual surge la conciencia, tener valor universal, esto es, valor transcultural, siendo que ya hemos visto que estamos imposibilitados de hacer uso del concepto de conocer como conocer 'objetivo' independiente del observador, si queremos dar cuenta de nuestros propios procesos de percepción y conocimiento como seres observadores?"

FRANCISCO VARELA

Si la socioantropología aporta a la teoría y práctica didáctica la noción de sociedad, de sujeto social y de la vinculación de estas nociones con la escuela, la psicología es la disciplina que va a dar cuenta del modo en que se produce el aprendizaje; y producir aprendizajes es justamente el objetivo de tantos desvelos por parte de la didáctica. Así, del conjunto de premisas que toman los actuales enfoques didácticos para dar cuenta del aprendizaje de los alumnos que ingresan en la educación formal, se relevarán y discutirán las que asumen los Modelos de Cambio Conceptual y los Modelos de diagnóstico psicopedagógico: los primeros, por ser los que reflejan la forma consensuada para enseñar ciencias[1]; los segundos, porque pretenden explicar las causas de los problemas de aprendizaje de los niños que se encuentran en la escuela y escapan a las variables contempladas por los primeros.

1. Esta postura no sólo da cuenta de las opciones políticas en materia pedagógica, sino que ha sido asumida por la didáctica general, incluyendo a las didácticas específicas como una de sus ramas. A la vez se puede hallar la propuesta del cambio conceptual (su marco psicológico) en diversos estudios que analizan el fracaso escolar.

Sin embargo, ambos dejan fuera de sus presupuestos factores que se presentan ante los docentes como parte constitutiva de los niños reales a quienes tienen la tarea de enseñar. Estos suelen quedar relegados a las denominadas "causas exógenas" (a la escuela) de fracaso y están referidos a la problemática socioambiental de los niños pertenecientes a sectores populares.

El análisis que proponemos intenta explicar que el motivo por el cual estas causas aparecen como exógenas tiene su origen justamente en el abordaje teórico realizado. En contraste, desde nuestra hipótesis de trabajo se afirma que el eje del fracaso de estos niños no se encuentra en un problema socioambiental, sino en una falta de reconocimiento de su cultura particular. El no reconocimiento del conjunto de estrategias y dispositivos de supervivencia dirigidos a la solución creativa de problemas –es decir, su cultura– en igualdad de status con el hegemónico, crea una tensión afectiva y cognitiva que funciona como obstáculo para el aprendizaje. Basta aquí, por el momento, aclarar que "lo socioambiental", si bien forma parte de la cultura, no la define. Este planteo convierte las llamadas causas exógenas en endógenas (de la escuela); con lo cual se impone volver a revisar los marcos teóricos con los que damos cuenta del sujeto de aprendizaje.

El aprendizaje visto desde los Modelos de Cambio Conceptual

Si bien en diversas obras se puede hallar un análisis detallado de las posturas presentes en los Modelos de Cambio Conceptual[2], interesa aquí desentrañar el significado real de los enfoques psicológicos que las sustentan, con el objeto de marcar el contraste entre sus elementos de análisis y la problemática abordada. El debate es relevante, en tanto abordamos una investigación en didáctica, que reclama tomar una decisión acerca de los presupuestos referidos al aprendizaje involucrados en determinada estrategia de intervención. Se retomarán los consensos básicos sobre los que se apoyan y se discutirán algunos temas centrales tomando en consideración a nuestro planteo[3].

2. Para una mayor profundización sobre el tema véase Rodríguez Moneo, 1999; Pozo Municio y Gómez Crespo, 1998.
3. Una primera aclaración necesaria es que la gran variedad en la descripción sobre qué son y cómo se originan los preconceptos va a determinar diferentes es-

La línea de investigación psicológica de los Modelos de Cambio Conceptual se centra en el estudio de los llamados preconceptos[4]. La pregunta que se intenta contestar es: ¿por qué los sujetos, independientemente de haber aprendido ciencias, explican hechos y fenómenos con conceptos alejados de ésta? La respuesta encontrada sostiene que poseen teorías explicativas que han construido personalmente y son difíciles de modificar, en tanto no son conscientes de ellas y, además, funcionan muy bien en la vida cotidiana. Las investigaciones al respecto adoptan diferentes posturas para dar cuenta del modo en que un sujeto construye estas ideas, no existiendo acuerdo respecto del carácter del problema: para algunos es epistemológico, mientras para otros es psicológico[5].

Las posturas epistemológicas se asientan en los aportes de Jean Piaget y las psicológicas se referencian en los enfoques cognitivistas[6]. A partir de estas teorías, se han desarrollado a su vez modelos que realizan una síntesis entre diversas variables de análisis, aunando algunas que provienen de la epistemología y la psicología o de la semiótica. Es el caso de los estudios de Karmiloff Smith[7], quien apoyándose en la teoría innatista de la modularidad de Fodor[8] y en la epistemología genética postula el Modelo de Redescripción Representacional[9]. Tam-

trategias de intervención didáctica. A pesar de ello, en diversos diseños curriculares y en la producción editorial dirigida tanto al alumnado como a los docentes, se pueden apreciar referencias teóricas que provienen de diferentes Modelos de Cambio Conceptual, reunidas sin la debida fundamentación sobre este bricolage. Esta actitud aleja a los docentes aún más de su rol como artífices de la producción teórica pedagógica, toda vez que la información es confusa y carece de fuentes y referentes claros, a las que los docentes parecen tener vedado el acceso; y si lo logran será a través de un gran esfuerzo de su parte.
4. Se utilizarán indistintamente los términos "preconceptos", "idea previa" "conceptos alternativos" o " microconcepciones".
5. Véase Castorina, 2000; Jul, Halminton, Grandy, 1991; Gibson, 1985; también Chi y Ress, 1983 y Rodríguez Moneo, 1999.
6. Dortier (1999) define al cognitivismo como un programa de investigación científico, que "trae consigo un modelo de referencia (el modelo de tratamiento de la información) y un dominio de investigación inmenso (de la percepción a la resolución de problemas, pasando por la memoria, el lenguaje, el aprendizaje, la lectura). Además trae consigo hipótesis anexas y teorías locales (sobre la naturaleza de las representaciones, las formas de razonamiento, etc.), niveles de estudio distintos (biológico, informático, funcional, etc.).
7. Karmiloff Smith, 1992.
8. Fodor, 1983.
9. El modelo postula que el proceso ocurre en dominios específicos, por fases recurrentes en cada uno, en lugar de estadios por edad.

bién es el caso de los estudios sobre expertos y novatos[10], o el del modelo que realiza Aparicio Ausubel a partir de la teoría de los esquemas[11] según el cual la representación de los conocimientos puede tener distintos niveles de generalidad formando un entramado en la red de significados[12]. Otros son los que parten de la filosofía de la ciencia, estipulando una analogía entre el período de ciencia normal (Kuhn)[13] con el proceso de asimilación (Piaget) y el período de revolución científica (Kuhn) con el proceso de acomodación del sujeto (Piaget)[14]; o referenciándose en los programas de investigación de Lakatos, parangonan el núcleo duro de una teoría con los supuestos ontológicos de los preconceptos, y las hipótesis auxiliares del cinturón protector de la teoría con los preconceptos específicos[15].

A pesar de sus diferencias para explicar cómo un sujeto construye o desarrolla conceptos, al caracterizar las llamadas concepciones alternativas surgen ciertos acuerdos básicos. El primero se centra en que nadie discute la preeminencia y superioridad de los conceptos científicos respecto a conceptos generados y validados en otros ámbitos del conocimiento humano. Si se les da alguna licencia a otro tipo de construcciones, están referidas a campos claramente aceptados dentro de la llamada "cultura general" (la cosmovisión de las religiones oficializadas es un ejemplo de este tipo de conocimiento)[16]. Pero los estudios sobre preconceptos y los modelos didácticos que se construyen en base a sus postulados están claramente vinculados a los cambios en las metas de la educación formal, justificadas en la revolución científico-tecnológica, la cual trajo aparejados el aumento geométrico de la información, el conocimiento múltiple y cada vez más descentrado en referencia al ser humano y el cambio que esto supone en las capacidades requeridas para el desempeño la-

10. Véase Chi y Ress, 1983; Flavell, 1992; Schmidt y Bostuizen, 1993; Hatano, 1988.
11. Barkett, F. Autor de la teoría.
12. Véase Ausubel, 1980. Carretero, 1997. Este modelo tuvo un gran auge en la técnica de los mapas conceptuales como forma de indagación y modificación de los preconceptos.
13. Kuhn, 1971.
14. Véase Posner y otros, 1982; Gire, 1992.
15. Vosniadou y Brewer, 1994. En esta misma línea se encuentran los aportes de la semiótica, entre los cuales puede citarse a Lemke, quien postula un análisis de los códigos comunicacionales entre el lenguaje común y el de la ciencia; o el trabajo de Iglesias, que aporta un análisis desde la necesidad de usar metáforas para representar el microcosmos en el caso de la Física; véase Lemke, 1997; Iglesias, 1999.
16. Lemke, 1997; Pozo Municio y Gómez Crespo, 1998.

boral. Más que a acumular información, los currículos deben estar orientados a desarrollar en los alumnos el "aprender a aprender"[17]. El aprendizaje de la ciencia es visualizado cómo una vía para concretar esa meta.

El segundo acuerdo está referido a la descripción que se hace sobre las concepciones alternativas. Éstas poseen algunas características comunes en todos los sujetos: suponen un esfuerzo intelectual para dar sentido al mundo; expresan la habilidad del sujeto para hacer observaciones, sintetizar los resultados de dichas observaciones y generalizarlos con respecto a nuevos eventos; son elaboradas por los sujetos de forma natural, sin necesidad alguna de instrucción formal. En general, estas concepciones permanecen implícitas y resistentes al cambio, porque para el sujeto son funcionales cuando debe manejarse en el mundo y, por otro lado, porque los conceptos científicos son contraintuitivos. A pesar de estos consensos, se reconoce que los estudios referidos a las ideas previas han asumido en muchos casos un carácter descriptivo más que explicativo, que deberían ser más aplicadas al ámbito educativo y que es necesario abordar las dimensiones culturales[18].

Al hablar del origen de los preconceptos, diferentes autores[19] acuerdan en establecer tres grandes categorías: las concepciones espontáneas (formadas en el intento de dar significado a las actividades cotidianas usando reglas de inferencia causal aplicadas a datos recogidos del mundo natural, mediante procesos sensoriales y perceptivos); las concepciones inducidas (su origen no está dado por el propio sujeto sino por el entorno social pues el niño "se impregna" de las ideas de su entorno, por lo cual posee numerosas creencias socialmente inducidas por representaciones imaginarias); las concepciones analógicas (encuadradas dentro del contexto de enseñanza en el aula, subrayando que estas

17. Pozo Municio y Gómez Crespo, 1998; Cerruti, 1991.
18. Uno de los aportes más próximos al abordaje de la dimensión cultural lo realiza Lemke, 1997, en los Estados Unidos, sustentándose en el campo de la semiótica social. Apoyado en el presupuesto de que el pensamiento científico conlleva un lenguaje particular, propio de la ciencia, se plantea cómo acercar el lenguaje cotidiano a ese otro que los alumnos tienen que adquirir. Otro aporte se puede encontrar en Pintrich y otros, 1993. Se centra en la teoría de la motivación que se deriva de la perspectiva cognitivo-social, desde la cual cobra importancia la interpretación y las creencias sobre los eventos, considerando que son específicos del contexto de la clase (estructura de la tarea, estructura de la autoridad, gestión de la clase, entre otros).
19. Wandersee y otros, 1994; Pozo y otros, 1991; Harris, 1990; Hatano, 1990; Inagaki, 1990; Pozo Municio y Gómez Crespo, 1998.

concepciones hacen referencia a los posibles errores conceptuales de los alumnos cuyo origen se encuentra en la propia enseñanza recibida)[20].

La discusión

La concepción del aprendizaje como una construcción es un acuerdo explícito en los documentos ministeriales y entre los autores que esos documentos toman como referentes[21]. No obstante, bajo el paraguas constructivista se abarcan e intentan integrar posturas tan heterogéneas, y a veces tan opuestas, que es difícil armar un marco teórico sobre el aprendizaje con un grado mínimo de coherencia. Como dijimos, el cognitivismo y la epistemología genética de Piaget son los grandes troncos reconocibles en ese rompecabezas. Menos abordado por los investigadores sobre preconceptos y modelos de cambio conceptual, pero sí presente en la bibliografía y circulares técnicas derivadas de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, se encuentra el aporte de L. Vygotski.

La primera cuestión en juego al tratar de explicar el proceso de aprendizaje es la referida a la participación del medio: ¿el medio es condicionante del comportamiento o el aprendizaje va avanzando en determinadas *performances* con las que se opera de la misma forma cualquiera sea el ámbito? La clave para responder este interrogante supone establecer qué se le adjudica al organismo y qué a la sociedad[22]. El modo en que la percepción o vías de ingreso de la información y el lenguaje participan de esta relación, en qué forma inciden en el desarrollo y a qué debemos llamar desarrollo, son temas cruciales en la discusión, respecto de los cuales cada teoría fija postura. Con el fin de realizar esta tarea, es preciso también tener una postura clara acerca de aquello que se entiende por organismo y por sociedad. De qué se habla cuando se

20. También acentúan el peso de la metodología didáctica empleada: cuando ésta no diferencia el conocimiento científico de otras formas del saber, los alumnos tienden a asimilar esos conocimientos de forma analógica a sus otras fuentes de conocimiento (sensorial y social).
21. Gimeno Sacristán, y Pérez Gómez, 1992; Coll, 1994; Carretero y otros, 1989; Goodman, 1991; Kaufman, 1993; Benlloch, 1984; Giordan, 1985. Para la referencia completa véase Documento Curricular, 1997.
22. En una sociedad, tan imbricada y polarizada a la vez, tanto en términos económicos como sociales y culturales, definir al sujeto de conocimiento de un modo fragmentario –por un lado lo orgánico, por otro la cognición– refuerza esos procesos de polarización y la fragmentación social en la que derivan.

afirma que los alumnos deben adquirir los conocimientos más avanzados de una sociedad dada.

Las respuestas a estas cuestiones siguen siendo motivo de debate entre las diferentes escuelas psicológicas y la explicación que se adopte, sin lugar a dudas, condicionará el modelo de enseñanza. Un problema que subyace a este debate es el referido a la ausencia de una conceptualización clara sobre aquello a lo que se llama *psique*. En tal sentido es posible visualizar la existencia de dos paradigmas: uno puede denominarse "modelo mente" y agrupa teorías que, para explicar cómo funciona el psiquismo, prescinden totalmente de establecer algún tipo de conexión entre éste y el organismo. El otro es el "modelo cerebro", que enfatiza las correspondencias entre las operaciones mentales y su correlato orgánico. Para la epistemología genética, las estructuras cognoscitivas son normativas lógicas, mientras Vygotski y los trabajos seguidos por su discípulo Alexandr Luria[23] consideran que el desarrollo orgánico del cerebro mantiene una estrecha relación con la interacción social de los sujetos, definiendo cómo operan los distintos sistemas funcionales cerebrales en esta interacción. Por su parte, el cognitivismo se debate entre el modelo del cómputo representacional –considera que el cerebro funciona como una computadora, la cual a su vez funciona como el cerebro–, para el cual pensar es manipular representaciones[24], y el conexionismo, desde donde se busca una correspondencia más estricta con el funcionamiento del cerebro humano, intentando encontrar conexiones causales entre determinada zona cerebral y determinada función[25].

23. Véase Luria, 1995.
24. Según Dortier (1999), la idea de base que anima la teoría computacional de la mente es que todo el pensamiento, incluso el más ordinario, puede ser traducido bajo la forma de una suerte de álgebra mental. La psicología cognitiva ha desarrollado diversas series de representaciones: formas, esquemas, modelos mentales, categorías, estereotipos. Además se mantiene abierta la discusión sobre si las representaciones mentales son codificadas bajo la forma de proposiciones abstractas o bajo la forma de imágenes visuales. Tampoco se ha logrado develar cuáles representaciones son universales y cuáles varían según las culturas.
25. Francisco Varela (1984) afirmará, en ese sentido, que el pensamiento humano, lejos de ser un dispositivo mecánico y lógico se inscribe en lo viviente; en tanto Jerome Brüner (1991) señala las preguntas que deberían estar en la base de la investigación cognitivista –"¿Cómo el mundo es organizado en la mente de un musulmán fundamentalista? ¿En qué difiere el yo en la Grecia de Homero y en la sociedad posindustrial?"– en lugar de perseguir la dilucidación del funcionamiento de la mente como si fuese una máquina de calcular muy sofisticada.

Si ajustamos el análisis al estudio de las concepciones alternativas, podemos encontrar que los modelos cognitivistas más usados provienen de la tradición simbolista de este programa de investigación[26]. Las versiones más actuales que estudian los preconceptos sustentan que los avances ocurren dentro de dominios específicos en lugar de depender del desarrollo general de las estructuras cognoscitivas[27]. Sin embargo, la teoría piagetiana ha tenido y tiene peso propio[28] dentro de estos estudios. Aun perdiendo vigencia su caracterización de las estructuras generales de conocimiento que parten de esquemas elementales hasta llegar a la inteligencia adulta –equiparada con el pensamiento científico–, mantienen su actualidad los aspectos más funcionales de su teoría, en cuanto a los procesos de asimilación, acomodación y equilibración. Sin embargo, autores como Pozo y Gómez Crespo[29] siguen sosteniendo las estructuras operatorias de Piaget para dar cuenta de los fundamentos psicológicos de la comprensión de la ciencia (la cual homologa con las teorías simbolistas al interior del cognitivismo)[30]; lo que nos advierte que, lejos de estar zanjada la discusión, conserva toda su vigencia. Comenzaremos entonces por analizar los aportes de la epistemología genética, que cobran relevancia al tratar de contestar las preguntas formuladas más arriba sobre el rol e interdependencia del medio en el aprendizaje y están estrechamente vinculadas con la problemática que abordamos.

La epistemología genética

Partiendo de la distinción entre procesos psicofisiológicos y estructuras operacionales sobre las que se apoya el conocimiento (la lógica formal de Piaget), así como con el tipo de relación que se da entre ambos elementos, Piaget postula que la comprensión de los procesos mentales se cubre con al menos dos líneas de investigación paralelas. Una, netamente neurobiológica, define cuestiones como "los estados de conciencia, la memoria o las imágenes mentales"[31]; otra, cuyo enfoque es epistemológico, aborda la naturaleza de los instrumentos cognoscitivos de carácter lógico deductivos construidos por el sujeto, que son los que permiten el conocimiento del mundo.

26. Los mecanismos del pensamiento son descriptos por el simbolismo como un encastre de módulos, a imagen de muñecas rusas. El pensamiento consiste en la manipulación de símbolos según reglas lógicas. El símbolo es independiente de la estructura que la representa (cerebro).
27. Véase Castorina, 2000; Flavel, 1992; Keil, 1986, 1989, 1991.
28. Véase Caravita y Halldén, 1994; Rodríguez Moneo, 1999.
29. Pozo y Gómez Crespo, 1998.
30. Esta postura puede encontrarse en las opciones teóricas del currículo de la provincia de Buenos Aires.

Discutiendo con el innatismo y el inductivismo, Piaget afirma que tanto las estructuras como las formas de conocimiento que ellas determinan son construidas. Lo único determinado biológicamente son los aparatos y órganos que conforman el organismo humano. A partir de este desarrollo básico, el desarrollo mental depende de otro tipo de estructuras, definidas como normativas lógico-deductivas (y por tanto subjetivas) de las cuales depende la percepción. Luego de hacer esta distinción, sostiene que las estructuras operacionales obedecen a normas cognoscitivas inherentes al sujeto; por lo tanto, todos ellos siguen el mismo camino hasta alcanzar el conocimiento válido, que es equivalente al conocimiento científico, pasando en este camino por etapas universales, comunes a todos los individuos[32].

Estos supuestos, indiscutidamente aceptados en nuestro medio hasta la actualidad, son revisados desde diversos marcos teóricos y no son pocos los autores que los ponen en cuestión[33]. Desde nuestra perspectiva, la cognición, sobre cuya base se organiza el conocimiento, no sólo no es independiente de los procesos neurobiológicos sino que, al contrario, está signada por la interdependencia y retroalimentación constante entre ambos. El conocimiento no puede ser entendido como un resultado unívoco al que se llega por un único camino, sino como resultante de las múltiples caras que toma la relación del ser humano con su medio y de las disímiles formas de ejercer y sostener esa relación. Para ello es necesario unir lo que ha sido separado y contemplar los aspectos invariantes (los que nos definen filogenética y ontogenéticamente) y los particulares (la configuración espacial, histórica, social, cultural y psicológica) en forma interrelacionada.

31. Piaget y García, 1984.
32. Piaget y García, 1984.
33. Un ejemplo es Bronckart (2000), quien afirma: "Parece más razonable considerar que el sistema de implicación en cuyo seno se desarrolla el pensamiento lógico-matemático deriva del sistema de implicación que recibe su forma de la actividad humana. Esto también supone que la racionalidad individual es sólo una consecuencia secundaria de la racionalidad que actúa en las interacciones sociales, lo cual, una vez más, supone que las reglas y las leyes de la razón pura son sólo un producto secundario de las reglas y leyes de la razón práctica". Véase también Rogoof, 1993.

La psicogénesis no ha eludido un abordaje sobre el rol asignado a la sociedad, pero lo hace manteniendo indemne la existencia de una única racionalidad[34]: la sociedad aporta el qué es asimilado y no el cómo[35]. No obstante, al analizar comparativamente la historia de la ciencia en China y en Occidente, Piaget y García[36] reconocen que es "la forma de ver el mundo" de los chinos la que posibilitó que llegaran dos mil años antes que la ciencia occidental a la concepción de que "la cesación del movimiento se debe a [la acción de] una fuerza opuesta", ya que para los griegos el mundo permanecía en reposo y para los chinos, en movimiento[37]. Hacemos notar que, desde este ejemplo, los mecanismos para conocer el mundo –describirlo y comprenderlo– de los chinos, aparecen como significativamente diferentes a la modalidad desarrollada por los griegos. El mismo tipo de diferencia hemos encontrado en los grupos estudiados a lo largo de las distintas etapas de la investigación que da sustento a este trabajo.

Cuando dos lógicas se ponen en juego, como es el caso del grupo con el que abordamos esta investigación al enfrentarse con el conocimiento escolar, el modo de vincularlas va a determinar que este hecho se transforme en obstáculo o favorezca el desarrollo. Por otro lado, ambas lógicas no sólo están asociadas a una forma de ver el mundo sino también a una forma de operar en él; en consecuencia, saber con qué modalidades se opera no es un detalle menor. Los contenidos no son independientes de los mecanismos y éstos a su vez tampoco son independientes de su base material neurofisiológica, pues al mantener la escuela la contradicción entre los contenidos de la ciencia y los de la cultura propia del grupo –entre las modalidades de conocer de ambas culturas (la del grupo y la de Occidente que tan bien refleja la ciencia)–, tal conflicto termina obstaculizando el desarrollo cognitivo de estos niños.

34. Según Piaget y García, 1984, "la significación asignada a un objeto, en un momento dado, dentro del contexto de sus relaciones con otros objetos, puede depender, en gran medida, de cómo la sociedad establece o modifica la relación entre el sujeto y el objeto. Pero la forma en la cual tal significación es adquirida depende de los mecanismos cognoscitivos del sujeto y no de factor alguno que sea provisto por la sociedad". Véase también Brown, Metz y Campione, 2000.
35. Castorina, Aisenberg, 1989; Castorina, Lenzi, Aisember, 1996; Castorina, 2000. Desde otra perspectiva véanse también los aportes del Movimiento de Concepciones Alternativas: Gilbert, 1986; Pozo y Carretero 1992; Lawson, 1994.
36. Piaget y García, 1984.
37. La perspectiva piagetiana para analizar este fenómeno, más que reforzar la hipótesis de la independencia entre la forma de abordar los objetos y la forma en que éstos son presentados al sujeto, pareciera reforzar la idea opuesta. La naturalidad con que el pueblo chino aborda esta temática cuestiona la necesidad de un salto en la complejidad de estructuras operacionales.

No es posible limitar la incidencia de lo social sólo a la forma de presentar el contenido, porque la significación misma del contenido conlleva un mecanismo para abordar y conocer el mundo. Newman y otros[38] sostienen que si no se separan del contenido, todas las actividades y objetos llevan consigo una función y un significado definidos culturalmente y determinados socialmente. Por lo tanto, si se acepta que el qué y el cómo del conocimiento son independientes, se está afirmando que el modo de abordar es neutro respecto de lo que se aborda. Sin embargo, la propia ciencia reconoce que en su desarrollo tal neutralidad no existe. Del mismo modo es posible concluir que los mecanismos no son universales como tampoco lo son las etapas[39].

Se plantean, entonces, nuevos interrogantes acerca del rol que se le asigna a la cognición humana en función de las distintas concepciones sobre el modo en que se desarrollan los procesos de conocimiento. ¿Qué sucede con la adquisición del lenguaje? ¿Cuáles son los modos de percibir nuestro mundo cotidiano? ¿Qué relación tienen estos tipos de aprendizaje con el aprendizaje de conceptos en el ámbito escolar? La postura de Vygotski, según la cual los procesos cognitivos, cualesquiera sean, están en el ser humano mediatizados socialmente y, por lo tanto, cualquier función "intrapsicológica" fue antes "interpsicológica", parecería acercarnos más adecuadamente a la comprensión de este fenómeno.

La psicología social de Vygotski

Indudablemente, son cada vez más los autores que le atribuyen a Vygotski el aporte que conlleva la idea de la mediación cultural en los procesos psicológicos de desarrollo, conformando una visión superadora –al agregar un elemento primordial a estos procesos– respecto del estructuralismo genético de Piaget. Como

38. Citado por Rogoff, 1993.
39. Según Newman, "la disponibilidad del sustento biológico y la experiencia intelectual no están determinadas, únicamente, por los esfuerzos de los individuos. Los padres y la cultura seleccionan, elaboran y preparan los alimentos a los que los niños pueden acceder. Del mismo modo que los padres (y otras personas del entorno infantil) preparan y limitan las experiencias de tipo intelectual a las que los niños se verán expuestos". Citado por Rogoff, 1993.

señala Eduardo Martí, el acercamiento debe producirse desde el constructivismo piagetiano para ampliarse de acuerdo con la teoría de Vygotski[40]. Como remarca Brockmeier: "El énfasis ha pasado desde el niño como aprendedor solitario y monológico, desde las operaciones cognitivas individuales y su desarrollo mental, al estudio de las interacciones sociales y las prácticas lingüísticas"[41].

En el mismo sentido se producen las modificaciones en el interior de las investigaciones sobre preconceptos. Junto con los nuevos planteos sobre cómo éstos se construyen, se modifica la caracterización acerca de sus orígenes. Si bien siempre se los clasificó en concepciones espontáneas, inducidas y analógicas, una década atrás[42] para ninguno de los casos era pensable que la intervención de la enseñanza tuviese algún rol en la formación de estos tres tipos de conceptos. Sin embargo, como afirma Bronckart, hoy se acepta la necesidad de la mediación del adulto en este proceso[43].

A pesar de la amplia aceptación de estas revisiones, en la reconceptualización del marco teórico que explica el papel de los preconceptos en el desarrollo cognitivo, el aporte de Vygotski es tomado en cuenta como una hipótesis auxiliar: aporta prescripciones para los contextos de enseñanza apropiados a efecto de que se aprendan los contenidos disciplinares, mientras las pautas sobre cómo se desarrolla el pensamiento infantil las sigue brindando Piaget[44]. Esta suerte de integración deja fuera de discusión el problema central en la adquisición de conceptos científicos y no hace más que desdibujar el aporte teórico de ambos. Como analizamos en un trabajo anterior[45], el papel y el status de lo que Vygotski denomina conceptos cotidianos está muy lejos de poder homologarse con la misma denominación utilizada por los autores de los modelos didácticos del cambio conceptual. La necesaria solidaridad entre el desarrollo de los conceptos cotidianos y el de los científicos expresada por Vygotski contrasta con la consideración de una categoría que considera a los conceptos cotidianos como un obstáculo a ser superado en el proceso de adquisición de conceptos científicos o como teorías susceptibles de adquirir mayor complejidad. Lo que en la psicogénesis aparece como una continuidad lógica, desde un estadio evolutivo inicial hasta la formalización abstracta, en

40. Martí, 2000.
41. Brockmeier, 2000.
42. Pozo y otros, 1991.
43. Véase Bronckart, 1996.
44. Véase por ejemplo la propuesta curricular de Brown, Metz y Campione, 2000.
45. Maimone, 2001.

Vygotski se muestra como un encuentro entre dos procesos –uno individual y ontogenético, el otro social y filogenético– donde ambos se interrelacionan; y es esta interrelación la que produce el desarrollo cognitivo.

Es importante entender que en la teoría vygotskiana la palabra no es sólo un código en el que se expresan las ideas y los conceptos. La palabra, como unidad del lenguaje, tiene un rol funcional. Con la asimilación de una nueva palabra no finaliza el desarrollo del significado sino que recién comienza en un proceso que evoluciona desde la generalización a la discriminación[46]. El mayor nivel de discriminación necesita de la ayuda de otro que lo haya adquirido antes y se realiza en la interactuación mediada con los elementos del entorno en acciones dirigidas a una meta. Este postulado se distingue claramente de la afirmación de complejidad creciente (de menor a mayor nivel) que proponen los estudios sobre preconceptos. Desde que el niño emite sus primeros balbuceos, hasta que una palabra es utilizada como un concepto, Vygotski describe diferentes etapas de complejidad. Si bien la fase de formación del concepto genuino es ubicada por el autor en la adolescencia, durante todo el proceso de formación las etapas coexisten[47]. Este postulado contradice la afirmación que señala la necesidad de producir un desplazamiento desde una forma de pensamiento a otra, pues no existe una conexión lineal entre la formación de conceptos cotidianos y la formación de conceptos científicos.

Seguir el pensamiento vygotskiano exige tener presente que los conceptos cotidianos posibilitan la aparición de los conceptos científicos a través de la instrucción, que es la fuente de su desarrollo. Por eso, para Vygotski, la instrucción es válida sólo si precede al desarrollo. Si bien los conceptos cotidianos van desde el objeto al concepto y los científicos, del concepto al objeto –mediando siempre la intervención de un adulto que enseña–, ambos procesos se interrelacionan. El concepto cotidiano ha de alcanzar un determinado nivel para que el niño pueda asimilar el concepto científico: ese umbral es el de la toma de conciencia. A la vez, el desarrollo de los conceptos cotidianos depende de los científicos. Después de haber recorrido éstos de arriba abajo (desde el sistema teórico hasta su confrontación empírica), han abierto la senda para el desarrollo de los conceptos cotidianos. Ello se debe a que la fuerza

46. Véase Vygotski, 1982.
47. Según este autor, "las diferentes formas evolutivas coexisten, los modos de comportamiento nuevos, aparecidos en épocas más recientes de la historia de la humanidad, conviven con prácticas muy antiguas". Véase Vygotski, 1982.

de los conceptos científicos se manifiesta en el carácter consciente, la voluntariedad y su pertenencia a un sistema. Esta particularidad les viene dada por su propia lógica de generación y es la que debe alcanzar el concepto cotidiano en la etapa que el niño transita durante la edad escolar.

A pesar de dar un paso adelante al incorporar las bases materiales del funcionamiento cerebral y a la cultura y el lenguaje en estrecha vinculación con éstas[48], el planteo de Vygotski no logra escapar a la visión del desarrollo como forma de racionalidad, que conlleva la consideración de una sociedad homogénea. Según James V. Wertsch[49], si Piaget abrazó la racionalidad universal "en tanto *telos* del desarrollo humano", Vygotski, desde su concepción marxista, la abrazó como "una herramienta esencial para construir una economía y un Estado con planificación central". Vygotski mantiene una inconsistencia que refleja "una lucha entre sus compromisos filosóficos básicos, por un lado, y por el otro los resultados del análisis de las complejidades del habla humana". Esta tendencia se ve reflejada en la idea de que tanto los conceptos genuinos como los científicos asumen un nivel creciente de abstracción y generalización, colocando en la cúspide el lugar del conocimiento científico como "la forma" de racionalidad.

El problema de la heterogeneidad es advertido por Vygotski en el marco de los estudios sobre el habla humana, donde aparece la distinción entre significado (parte estable y universal del concepto) y sentido (modificación de la palabra atribuida al contexto). Pero al vincular funcionalmente el desarrollo de los conceptos cotidianos, el pensamiento y el papel que tendrán los conceptos científicos en ambos desarrollos, da por sentado que "la racionalidad abstracta es tan obviamente superior a las otras formas de funcionamiento contextualizado, que lleva naturalmente a la transformación de estas últimas en una forma análoga"[50]. Esta ambivalencia, que marca acertadamente Wertsch, refleja una condición de época que reedita la descripción de

48. Luria, su discípulo, avanzando en los estudios del funcionamiento cerebral afirmará que los conceptos parten de la función semántica del lenguaje, se desarrollan en la medida en que se desarrolla éste, y se retroalimentan con la formación de praxias y gnosias. El niño desarrolla estas funciones en el intercambio con su medio cultural. Este punto de vista va a poner en cuestión la explicación referida a cómo actúa la percepción en la construcción de conceptos cotidianos.
49. Wertsch, 2000.
50. Wertsch, 2000.

Toulmin[51] sobre el diálogo establecido entre la racionalidad abstracta y el humanismo renacentista que, a criterio de los dos autores, y también nuestro, sigue abierto y reinstala el debate sobre una descripción adecuada de la mente humana.

El cognitivismo de Gardner

De los múltiples modelos cognitivistas que se han ocupado de explicar los procesos cognitivos, la teoría de Howard Gardner es una de las que más ha impactado en el ámbito local. Su descripción de las inteligencias múltiples tiene fuertes resonancias con el conocimiento intuitivo y el desarrollo de dominios específicos del que hablan los neoinnatistas y los neopiagetianos y son muchas veces asimiladas a las modalidades de procesamiento de la información a las que nos referimos en el capítulo IV. El pasaje desde las formas intuitivas y tradicionales[52] de conocer hasta las comprensiones disciplinares es visto por Gardner como la posibilidad de adquirir los logros cognitivos más importantes de los seres humanos. Pero los estudiantes poseen diferentes mentalidades y por ello sus formas de aprender, memorizar, resolver situaciones y comprenderlas difieren de unos a otros[53].

A partir de estas constataciones postula la existencia de siete modos diferentes de conocer y los llama "siete inteligencias humanas": la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la corporal-kinética, la musical, la interpersonal y la intrapersonal. De acuerdo con esta teoría, la mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia, y las siete trabajan juntas de maneras complejas; de ello se desprende que hay muchas maneras de ser inteligente, aun dentro de cada categoría. Por otra par-

51. Citado por Wertsch, 2000.
52. Gardner llama aprendiz intuitivo a los niños pequeños cuyo aprendizaje reúne las características de naturalidad, ingenuidad y universalidad, y aprendiz tradicional al niño escolarizado, los cuales, independientemente de obtener buenos o malos resultados en la escuela, responden en forma similar al aprendiz intuitivo fuera de ella.
53. Afirma Gardner en la obra citada: "Existen suficientes pruebas positivas de que algunas personas adoptan un aproximación primordialmente lingüística al aprendizaje, mientras que otras prefieren un rumbo espacial o cuantitativo. Igualmente algunos estudiantes obtienen mejores resultados cuando se les pide que manejen símbolos de clases diversas, mientras que otros están mejor capacitados para desplegar su comprensión mediante demostraciones prácticas o a través de interacciones con otros individuos".

te, según Gardner, su modelo es una formulación tentativa y se puede ampliar hacia "otras inteligencias" con investigaciones adicionales.

Si bien se le puede reconocer a este autor el haber detectado la diversidad de modalidades que poseen los seres humanos para aprender, llama la atención que, no siendo el primero que descubre estas capacidades humanas, su modelo tenga tal grado de difusión y aceptación. Tanto Vygotski y Luria, con el estudio de las Funciones Corticales Superiores del Hombre, como Rudolf Steiner con su teoría antroposófica de los sentidos, ya habían detectado (y explicado en forma diferente a la de Gardner) tal diversidad. Lo cierto es que el cognitivismo, con sus diferentes modelos, ha impregnado la didáctica de forma muy parecida a la que otrora lo hiciera el conductismo. La misma formulación de Gardner, en el sentido de ampliar su modelo al hallazgo de otras inteligencias, parecería ser un intento de reducir todo comportamiento a módulos especificados para cada conducta observada. Angel Riviére[54] alerta sobre esta "hiperinflación de lo cognitivo" relacionando este hecho, dentro de los sistemas educativos, con la influencia de las políticas educativas en los factores sociales selectivos.

En estas reflexiones está el inicio del éxito de Gardner, a pesar de sus propias intenciones: su modelo es coherente con el modelo fragmentario del posmodernismo en el que desaparece la idea de sujeto como un todo, para reconstruirlo a partir de una imagen fragmentaria de competencia en diversos dominios. Así, si bien Gardner previene que todos poseemos las siete inteligencias, también sostiene que van a ser desarrolladas de modo diferente y que este desarrollo está influido por la riqueza del ambiente; lo cual vuelve a centrar la discusión en términos de las carencias contextuales de algunos sujetos y de la necesidad de la educación (en este caso formal) de suplir esa carencia. De esta forma, la selección (de carácter político) que opera la escuela queda nuevamente encubierta por el viejo disfraz extraído de la Psicología. De acuerdo con Riviére, para Piaget el modelo final del desarrollo es una especie de Newton, capaz de hacer operaciones formales, formular hipótesis, contrastarlas sistemáticamente y someterlas a control de variables; mientras tanto, el modelo final de desarrollo para Vygotski es una semiosis creativa. Son dos

54. Según este autor, "el propio conocimiento científico ocupa dentro de [los valores] axiológicos de nuestro mundo, un lugar privilegiado. (...) Parece que una de las pocas cosas que no nos atrevemos a discutir es la propia ciencia como sistema de conocimiento, y finalmente el valor relativo del conocimiento". Riviére, 2000.

modelos distintos, pero ambos son modelos integrados –lo que se constituye en el desarrollo es un sujeto integrado– deuda que tiene el cognitivismo al pararse en la microgénesis, explicando las actividades que realiza un sujeto de manera molecular, en el aquí y ahora, por ejemplo mientras memoriza.

Elementos para una nueva construcción

A partir del recorrido por los diversos marcos psicológicos podemos concluir que, al seguir cualquiera de las líneas analizadas, las llamadas "causas exógenas" de los problemas de aprendizaje –ésas atribuidas a las condiciones socioambientales– no solamente son exógenas y por ello quedan afuera del planteo de cualquier Modelo didáctico, sino que tampoco son objeto de estudio de la psicología dedicada a los procesos de aprendizaje de los sujetos sanos, de aquellos que no presentan ningún tipo de patología comprobada. A fin de mostrar que el hecho de dejarlas en esa posición sólo depende de las formas que reviste su análisis, y que el reubicarlas como causas endógenas (atribuibles a las variables que puede controlar la escuela) necesita un profundo cambio de perspectiva, vamos a introducir el problema dentro del análisis que realiza Vygotski respecto de la adquisición de conceptos. Partimos desde este autor porque explica los procesos de desarrollo cognoscitivo incorporando la variable cultural en forma dinámica, con lo cual se ubica en una perspectiva cercana a la que proponemos, aunque no contesta todas nuestras preguntas.

Vygotski[55] relata el siguiente ejemplo para destacar el funcionamiento del concepto dentro de un sistema, de una red de relaciones. Cuando nos nombran un concepto cualquiera, por ejemplo "mamífero", experimentamos la siguiente sensación: nos han situado en un punto determinado de la red de líneas de latitud y longitud, hemos obtenido un punto orientativo inicial, nos damos cuenta de que estamos preparados para desplazarnos en cualquier dirección a partir de este punto. Cualquier concepto aparece representado en la conciencia como una figura sobre el fondo de las relaciones de comunalidad[56]

55. Vygotski, 1982.
56. El término "comunalidad" hace referencia al carácter de posesión en común. Un sujeto puede captar los rasgos comunes entre diversos objetos, los ha podido "meter en el mismo saco". Otro nivel de comunalidad sería cuando además ha podido aplicar una etiqueta. Pertenecen a distintos niveles de generalización.

que le corresponden. Por eso la medida de comunalidad determina todo el conjunto de operaciones posibles del pensamiento con el concepto.

Nuestra hipótesis se orienta hacia la posible existencia de redes de conceptos propios de una cultura particular que harían intransferibles conceptos de otra cultura. Desde nuestra mirada el problema reside en que, al no ser reconocida la existencia de una pertenencia cultural diferente o, cuando se la reconoce, ser vista como inferior, se quiebra la posibilidad comunicativa entre los actores, a saber: docentes y alumnos. Si al nombrarle a un niño un concepto cualquiera, no puede situarlo en ningún punto de la red conformada desde su lengua, no podrá operar con él; y si este caso, en vez de ser excepción, pasa a ser regla, estamos ante otra lengua aunque parezca la misma, porque se sitúa en otra cultura. El ejercicio de trabajar con analogías pasaría a ser más bien un ejercicio de traducción. Pero el problema se agrava al no tomar conciencia del fenómeno: si se cree que la causa de la incomprensión radica en la patología social u orgánica y no en la diferencia, nos quedamos sin sujeto.

Al intentar escapar de esta categorización, nuestra investigación ha detectado la estrategia que hemos denominado "ocultamiento" y que consiste en ocultar la identidad, porque es construida en condiciones vergonzantes. Al poner en juego esta estrategia en el contexto del aula, se pierde la capacidad indicativa del lenguaje que enmarca esa identidad y su posterior capacidad significativa en el proceso de desarrollo conceptual. Se anula entonces la posibilidad asignada por Vygotski a la interrelación entre los conceptos cotidianos y los científicos. Como ya hemos afirmado, no puede haber enriquecimiento mutuo donde el desarrollo de un tipo de conceptos se apoya en la desvalorización del otro; porque cualquier pauta cultural que pretenda ser enseñada desconociendo que en su lugar existe otra valorada por quien la usa termina convirtiéndose en una imposición cultural. Cahndra Talpade Mohanty señala al respecto que diferencia significa reconocer que los saberes se forjan en historias hendidas por relaciones de poder diferencialmente constituidas; es decir, los saberes, las subjetividades y las prácticas se forjan dentro de esferas culturales inconmensurables y asimétricas.

Los conceptos generados por la denominada comunidad científica presuponen no sólo un qué, sino también un cómo y un para qué en la generación de conocimientos. Se ponen en juego actitudes, valores y estrategias en pos de la solución de un problema. Tienen un lenguaje particular porque expresan una realidad particular: la de su propia lógica de generación y validación. Esta particularidad es reconocida por todos los estudios de preconceptos y, sin

embargo, la solución que dan al problema de la adquisición de conceptos científicos es construida sobre premisas universalistas del conocimiento. Es justamente en este punto donde introducimos un conflicto entre las hipótesis que asumen que el conocimiento es universal y la nuestra: ¿no podríamos estar ante diferentes cosmovisiones, ante marcos interpretativos diferentes? Al afirmar la existencia de diversas formas de conocer, en lugar de una sola que avanza desde niveles de complejidad elementales a otros superiores, se pone de manifiesto una contradicción, con lo cual podemos optar por dos caminos: o damos por supuesto que los únicos parámetros para hablar de desarrollo son éstos –y no hemos avanzado un solo paso en quinientos años de colonización–, o, en una perspectiva cercana a la de Funtowicz[57], abrimos un diálogo interactivo y creativo entre los que ponen algo en juego en una situación dada.

No nos estamos refiriendo aquí a la necesidad de aceptar la existencia de otras formas de conocer (como la religión, el arte, el deporte, etc.). Se trata de comprender que dentro de cada campo del saber existe una versión consensuada hegemónicamente y otras consideradas de menor valor, atrasadas o desprestigiadas, sólo por el hecho de provenir de grupos culturales que reciben tales calificaciones. De aquí que la tan proclamada "cultura universal" se corresponda en realidad con los valores, actitudes y desarrollos científico-tecnológicos que los países hegemónicos de Occidente han homologado con el desarrollo de la humanidad, en vista de su prosperidad económica, alentando a los pueblos más atrasados (midiendo ese atraso con sus parámetros) a seguir sus propios pasos.

Estamos apelando a resignificar los saberes de los sectores populares a través de la interpretación de su origen y en particular su transformación frente al contraste con los saberes hegemónicos. Proponemos considerar como eje del desarrollo conceptual la existencia de saberes basados en lógicas de creación y justificación inherentes a la cultura particular a la que pertenecen. El problema de la apropiación de conocimientos no estaría centrado en una coordenada distancia-desarrollo, sino en la interrelación paradigmática, con valor genuino para diferentes contextos. La diferencia con las líneas teóricas mencionadas reside justamente en el lugar que se le otorga al conocimiento de estos sectores y a lo que entendemos por contexto. Para romper con la hi-

57. Funtowicz y Ravetz, 1993.

pótesis de niveles de complejidad lineal, que subyace en los enfoques analizados, se hace necesario abandonar el presupuesto de universalidad (tanto del conocimiento como de su apropiación). Necesitamos definir el conocimiento desde parámetros diferentes a los de la ciencia, que la incluyan junto con otras formas de conocer. Necesitamos desnaturalizar a la ciencia para poder salir, como dice Rolf Behncke, de la trampa de la verdad objetiva y real; trampa que nos lleva a negar a otros seres humanos como legítimos poseedores de verdades tan válidas como las nuestras. Como afirma Maturana, sólo nos damos cuenta de la inmensa cantidad de relaciones que tomamos por garantidas cuando alguna interacción nos saca de lo obvio –por ejemplo, al ser bruscamente transportados a un medio cultural diferente– y nos permitimos reflexionar.

Los Modelos de Diagnóstico Psicopedagógico

En los diversos intentos históricos por dar respuesta a una creciente "población diferente", el qué hacer con estos niños ha quedado relegado al ámbito de la Psicopedagogía. Al ser excluidos de la dinámica "normal" del interjuego didáctico, se hace posible eludir cualquier cuestionamiento a la propuesta de enseñanza, "produciendo" en ese juego grupos de sujetos diferenciados[58].

En la revisión de numerosos estudios sobre el fracaso escolar, se encuentra que, bajo diversos nombres –tales como inadaptación escolar, dificultades de aprendizaje e incluso deficiencia o retraso mental leve– en la explicación del fracaso aparece como una de sus causas la procedencia sociocultural de los sujetos. Cabe aclarar que la única categoría que marca una patología considerada irreversible es el retraso mental leve; pero los parámetros a partir de los cuales se la diagnostica son tan difusos, que los niños pertenecientes a los sectores populares con dificultades para adaptarse rápidamente a las pautas del sistema educativo pueden encontrarse tanto en una escuela común como en una especial. Si algo detiene la migración constante hacia estas últimas, es que

58. Esta dinámica es analizada por Coscarelli, 2001, en su artículo "La tarea de recuperación pedagógica. Función de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (1948-1988)".

la dirección de escuelas especiales ha frenado el intento[59]. Los estudios al respecto no hacen más que avalar esta práctica[60].

Una revisión histórica de tales investigaciones permite observar que la correlación entre "patologías" del aprendizaje y condiciones socioeconómicas se verificaba ya desde los años '60[61]. Se coloca así el acento sobre dos variables que evidentemente presentan un serio problema al definir criterios para un psicodiagnóstico, dándose por supuesto de qué se habla cuando se las nombra: "lo sociocultural" y "nivel socioeconómico". En los trabajos mencionados no parece necesario definirlas ni hacer ninguna distinción entre ambas. Tal vez porque al hablar de "nivel sociocultural" se estén homologando las dos variables en cuestión; tal vez porque los miembros pertenecientes a culturas subalternas coincidan con un nivel socioeconómico bajo. La cuestión es que, lejos de analizarse el problema, parece que éste quedara zanjado con sólo advertir sobre la situación.

Un ejemplo de esta práctica lo aporta el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Bajo el título "Los niños con necesidades educativas especiales" se puede leer el siguiente párrafo:

59. Así lo manifiesta la inspectora de la rama de especial del partido de San Miguel, quien afirma que tuvo que frenar la derivación masiva desde los octavos y novenos años de la EGB, durante la primera incorporación masiva, al modificarse la duración de la escolaridad obligatoria, reforma educativa mediante.

60. Para Monedero, el desarrollo intelectual de los niños provenientes de un medio sociocultural bajo es inferior al de los niños de medios más elevados. En la misma línea, Bernstein referirá que el aprendizaje lingüístico será predictor de la adaptación escolar.

61. Para la década del sesenta, véase Shoerenberg 1964 (pone el acento en el desajuste intelectual entre un sujeto y su medio); para los setenta véase Mackie, 1971 (se pregunta sobre la posibilidad de que algunos niños considerados retardados, no tengan un déficit irreversible sino que sean víctimas de su medio y de las diferencias culturales); sobre los años ochenta véase Dybwad, 1981 (advierte la dificultad para identificar el grado leve de retardos mentales –manifiesto entre los niños y jóvenes de poblaciones rurales, urbano marginales o urbanas de estratos ocupacionales bajos– respecto de niños que no se adaptan a la escuela regular por ser portadores de otras culturas); también Lolich y Gorraiz; para la década pasada, véase Shaefer y Bodensteiner, s/d (sostienen que los datos epidemiológicos sugieren un aumento de la incidencia en los grupos socioeconómicos más bajos en comparación con el retraso grave, que parece no tener predilección socioeconómica, racial o geográfica).

"Al hablar de la diversidad, deben tomarse en cuenta ciertas situaciones derivadas de la diversidad cultural de nuestra población escolar, frente a la cual se corre el riesgo de 'adjudicar' algunas patologías a ciertas características de los niños que pertenecen a diferentes culturas o a realidades socioeconómicas carenciadas."

Lo llamativo del párrafo es su ubicación en el conjunto del texto. La tarea que realizan diferentes organizaciones abocadas al problema de la discriminación para modificar términos como minusválidos, acentuando otros como niños con capacidades diferentes (al referirse a sordos, ciegos, etc.), tiene como objetivo poner de relieve las capacidades de estos niños en lugar de sus deficiencias. Al incluir a los niños con diferencias culturales o socioeconómicas en esta categoría, se ha perdido de vista un dato importante: mientras se elaboran numerosos estudios y pedagogías adaptadas a los niños diferentes, para estos otros sólo existe la advertencia sobre el error de discriminar. ¿Se sabe con qué recursos cuenta, por ejemplo, un ciego; cuáles son sus otras vías de ingreso de la información, cómo ven el mundo, cómo lograr que se desenvuelvan en una sociedad dominada por los videntes? Sí. ¿Se sabe en qué consiste la cultura diferente de los niños pertenecientes a otras culturas, se está en condiciones de afirmar que los niños a quienes se ubica entre los que tienen "realidades socioeconómicas carenciadas" no pertenecen a otra cultura? No. ¿Por qué están ubicados en el mismo grupo ambos tipos de diferencias? ¿Con qué criterios se los agrupó así? Parecería posible pensar que el criterio pasa por lograr que todos los niños se acerquen al parámetro de los niños que absorbe la escuela común. Así la diferencia a la norma continúa siendo un problema para el diferente.

Acudiendo a los diagnósticos, lejos de quedar resuelto el problema se acrecienta toda vez que, como se desprende del breve recorrido histórico realizado, parecería restársele importancia a la variable sobre la que todos previenen: la diversidad cultural. Harold Kaplan, por ejemplo, aclara que para la clasificación estadística internacional (CIE 10) no se deben aplicar rígidamente los niveles de inteligencia, sino que deberían desarrollarse clasificaciones similares para otras culturas, debidamente modificadas. Este es el punto donde quisiéramos detenernos: la validación de los instrumentos con los cuales se diagnostica. En nuestro país, lejos de considerar su no uso debido a la falta de validación, se ha resuelto la situación de una forma muy llamativa: se propone realizar una "evaluación cualitativa" usando tests que fueron elaborados para cuantificar. Pero como afirma De la Cruz, los resultados que arrojan las pruebas tomadas a niños de sectores marginales "muestran, más que la insuficiencia intelectual [de estos niños] la inadecuación de las técnicas y expectativas de la escuela"[62].

Otro dato surgido de la realización de un recorrido histórico sobre el tratamiento del problema refiere que, mientras en las tres últimas décadas se privilegiaba el argumento a favor de potenciar la capacidad real del débil mental para ocupar aquellos puestos de trabajo menos complejos –inclusive las que le competen a un obrero calificado–, en la actualidad prevalece un sugestivo silencio al respecto. En los términos del actual paradigma productivo, las habilidades técnicas que podrían desarrollar estas personas corresponden a la población definida como "excedente absoluto". Una afirmación que parece corroborar Jean Alcardi, al caracterizar este retardo como un término administrativo más que como una enfermedad[63].

Esta definición pareciera confirmar con palabras lo que los otros hacen suponer: se trataría de establecer un orden de ubicación dentro de una sociedad para este grupo, de forma tal de cuidar el interés común, según la acepción del término administrar. Lo que no queda claro es el interés de qué "común" es el que se intenta cuidar. Por otro lado, la dimensión social de la inteligencia está definida por los americanos en términos de eficiencia, mientras que para los franceses representa buen sentido, sensibilidad, talento; son términos cuya acepción es universal e independiente del contexto. Debemos agregar que los instrumentos de diagnóstico apoyados en el modelo genético tampoco han conseguido quebrar las políticas de segregación y exclusión; como afirman Baquero y Terigi[64], "el uso de las pruebas operatorias como instrumento de clasificación según el potencial intelectual, (ha definido) nuevas 'nosologías', las cuales funcionan como norma dentro de un sistema (el escolar) de igualdad formal".

A la vez, existe un consenso generalizado respecto a las condiciones de desarrollo adversas y potencialmente patógenas (malnutrición, exposición a sustancias tóxicas, inestabilidad familiar, cambios frecuentes y cuidadores múltiples e inadecuados, madres con poca educación) con las que con-

62. De la Cruz, 1995. Véase también Ferrari, 1997.
63. Afirma el autor que "el retardo mental no es una enfermedad, un desorden, un síndrome, una dishabilidad específica. Es un término administrativo que se usa para una amplia variedad de diferentes combinaciones: genéticas, sociales y específicamente médicas".
64. Baquero y Terigi.

viven los niños pertenecientes a familias pobres y deprimidas socioculturalmente. Sin embargo, diversos autores[65] advierten que estos niños se encuentran muy bien adaptados en su contexto familiar y que los problemas aparecen durante el tiempo que permanecen en la escuela. Se presentan entonces algunos interrogantes: ¿por qué aparece la baja autoestima, las deficiencias en la comunicación y la falta de espontaneidad cuando estos niños se enfrentan al contacto con personas que no pertenecen a sus grupos de referencia? ¿Se podría pensar que en su ámbito familiar se comportan como adaptados, mientras al cambiar de contexto (el escolar) no pueden interactuar debidamente, en virtud de que poseen una cultura diferente a la que impera en la institución que no la estima como tal? En ese sentido, ¿por qué las mismas causas familiares que sugieren una patología, y son advertidas como causas del retraso, no habrían expuesto ningún signo antes de la escolaridad?

Es necesario destacar que instrumentos diagnósticos como el CIE 10 o el DSM IV refieren que las exigencias deben estar planteadas para su edad y su grupo cultural. Y en esto reside el principal problema: a los niños pertenecientes a familias de sectores populares, constituidas fundamentalmente por población migrante interna, no se les reconoce una cultura particular; es por ello que se mide grado de desarrollo. Quizás debería reeditarse la pregunta sobre en qué consiste lo "normal" y en qué lo patológico. Ferrari[66] abre el camino a una respuesta: "Pretender que la psiquiatría determine qué es norma y qué es patológico, verdaderamente pone a la especialidad médica frente a otra pregunta... ¿en qué cultura se le pide que lo haga?".

No obstante, ni las respuestas mencionadas, ni las preguntas que formulamos, son objeto de análisis de las teorías psicológicas que selecciona la didáctica para explicar su sujeto de aprendizaje. El debate acerca del qué y cómo conocemos está lejos de cerrarse. No obstante, en el capítulo IV intentamos recuperar, entre las diversas líneas de investigación, aquellas hipótesis que aparecen como más fértiles para la comprensión del proceso de aprender y conocer. Este proceso no puede ser abordado al margen de los problemas vinculados a la cultura, la sociedad y la identidad. Además, el

65. Verifican este dato los estudios de Emilia Ferrreiro (1985), los de Monserrat De la Cruz (1995) y los nuestros, así como los dichos de los docentes que trabajan con este tipo de niños.
66. Ferrari, 1997.

marco teórico acerca de la psique y sus vinculaciones con lo social y cultural, debe ser capaz de brindar algunas respuestas en el diseño didáctico, en tanto se trata de desarrollar una definición de aprendizaje y de conocimiento que permita ser operativizada en la actividad de la enseñanza. Abrimos así las preguntas que le serán formuladas a la disciplina didáctica, pues en su propia construcción debería proponerse un modelo superador de las diferencias, logrado a partir de una propuesta de enseñanza que quiebre el círculo del fracaso.

XI. Estado actual de la didáctica y fracaso escolar[1]

"El pensamiento complejo no es el pensamiento omnisciente. Por el contrario, es el pensamiento que sabe que siempre es local, ubicado en un tiempo y en un momento. El pensamiento complejo no es el pensamiento completo; por el contrario, sabe de antemano que siempre hay incertidumbre. Por eso mismo escapa al dogmatismo arrogante que reina en los pensamientos no complejos. Pero el pensamiento complejo no cae en un escepticismo resignado porque, operando una ruptura total con el dogmatismo de la certeza, se lanza valerosamente a la aventura incierta del pensamiento, se une así a la aventura incierta de la humanidad desde su nacimiento. Debemos aprender a vivir con la incertidumbre y no, como nos lo han querido enseñar desde hace milenios, a hacer cualquier cosa para evitar la incertidumbre."

EDGAR MORIN

Pretendemos ahora ingresar al campo disciplinar que consideramos más directamente vinculado con los temas inherentes al fracaso escolar: la didáctica. Una vez allí, se analiza su estado de situación con el fin de rastrear explicaciones que permitan comprender las diversas respuestas a la problemática planteada que desde ella se obtienen. Si se parte de la idea de que la enseñanza es el objeto de estudio de la didáctica, considerando también que es una disciplina de carácter normativo o prescriptivo, cabe preguntarse: ¿qué características asume la relación entre teoría y práctica de la enseñanza? En otras palabras, ¿cuál es el verdadero valor prescriptivo de las teorizaciones didácticas en los hechos? ¿El problema reside en la desconexión relativa de ambas esferas? La segunda pregunta pertinente es: ¿existen modelos teóricos que reúnan las condiciones necesarias para explicar el fracaso desde una perspectiva crítica e inte-

1. Juana Beatriz Erramuspe es coautora del presente capítulo.

gren adecuadamente los factores socioculturales que intervienen en la relación de enseñanza-aprendizaje? Vale decir, ¿la producción teórica de la didáctica provee de elementos interpretativos y prescriptivos que apunten realmente, más allá de la definición explícita de las metas, a revertir el problema del fracaso de gran parte de la población? En cuanto al primer interrogante, resulta claro que la relación entre teoría didáctica y práctica de la enseñanza, lejos de ser directa, aparece como conflictiva y dilemática, prevaleciendo en este conflicto "la misión" que cabe a las ideas en "la configuración del mundo"[2].

No pocas veces el debate vigente provoca que los teóricos de la didáctica elaboren sus ideas con una relativa abstracción de la reflexión sobre la praxis y el consecuente encapsulamiento de las doctrinas generadas, en franca oposición a la definición misma de su campo. Como contraparte, los actores del sistema educativo que tienen a su cargo la enseñanza experimentan aquella desconexión como una falta de respuesta a los problemas que enfrentan en las aulas y sostienen que las teorías didácticas constituyen meras especulaciones "alejadas de la realidad". Se ha generado una zona de tensión entre los niveles de conducción del sistema, productores en este caso de teoría didáctica por variadas vías (lineamientos curriculares, circulares, acciones de capacitación) y los ejecutores de la enseñanza, los docentes, insertos además en las escuelas que, en tanto organizaciones, tienen sus propias dinámicas y tradiciones que funcionan también como mecanismos de resistencia al cambio. Este proceso viene acompañado, además, por transformaciones profundas en las propias estructuras administrativas y de conducción, por una redistribución poco clara de los niveles de decisión[3].

Como una de las evidencias de la fragmentación entre los niveles mencionados, es posible constatar la persistencia de rutinas de enseñanza que permanecen como repertorio del accionar docente en el aula, a pesar de los años transcurridos desde el inicio de la reforma, de los nuevos lineamientos curriculares y de las acciones de capacitación implementadas. En este sentido, parece evidenciar su fecundidad en el campo didáctico el concepto de racionalidad de las situaciones[4], que relaciona las modalidades de acción con los fi-

2. Véase Gimeno Sacristán, 1998.
3. Resultan interesantes al respecto algunas preguntas formuladas por Gimeno Sacristán, 1998.
4. La definición se encuentra en Gómez, 1997. El análisis de su validez puede consultarse en Gimeno Sacristán, 1998.

nes concretos perseguidos en circunstancias también concretas. La definición resulta importante, en este caso, para leer las mediaciones entre la teoría y la práctica.

En cuanto al segundo interrogante, acerca del contenido de la escolaridad, deben diferenciarse las aportaciones de la didáctica general de las de las didácticas especiales. Haciendo una revisión del estado actual de ambas corrientes dentro de la disciplina, sostenemos que en ninguno de los dos casos se ofrecen respuestas operativas frente al problema del fracaso porque, por distintas razones, en ninguna de ellas se trabaja con la totalidad de las variables implicadas en la definición de las connotaciones del concepto enseñar.

Los desarrollos de la didáctica general, por un lado, resultan enunciados de tan alto nivel de generalidad que es sumamente acotado su poder de prescripción sobre las prácticas. Además, no ofrecen parámetros suficientes para definir y desarrollar los contenidos de las áreas de la enseñanza. Las didácticas específicas, por su parte, se sitúan en dominios restringidos del conocimiento, con lo cual se ve obturada su capacidad para explicar el fracaso en su carácter integral. Sólo toman como meta de la teorización y práctica didáctica al conocimiento científico, el cual se convierte en el eje de toda forma de conocer[5].

Otro punto fundamental, relacionado con la interpretación del fracaso escolar, resulta de la conexión establecida entre la teoría didáctica y la política educacional: ni en la didáctica general, ni en las didácticas específicas desde sus propias producciones, por la forma en que sus conceptos son incorporados, termina de darse una respuesta satisfactoria a la función de la educación en el contexto nacional y latinoamericano, donde la constante es la exclusión de una porción creciente de la población tanto de los beneficios materiales, como del acceso a diversas esferas de conocimiento consideradas socialmente válidas. En algunos marcos generalistas se desconoce esta relación, en otros se asume el debate en el terreno político-ideológico sin desarrollar las variables específicamente didácticas; de este modo la relación teoría-práctica se desarrolla en un terreno diferente al objeto de análisis didáctico. Una tercera línea es la que abordan diversas experiencias didácticas que,

5. Los lineamientos curriculares de la provincia de Buenos Aires, lejos de zanjar esta discusión, agregan un elemento peculiar: distinguen el concepto de enseñanza del de didáctica y dentro de esta última consideran que se la debe concebir como específica, teniendo en cuenta las generalidades que la atraviesan.

como hemos analizado en el capítulo anterior, terminan convirtiéndose en una didáctica especial para los niños excluidos que no aprenden, reforzando, a pesar de sus intenciones, la brecha existente con los que transitan la escolaridad común. Por su parte, en las didácticas específicas, el marco que relaciona estas variables no ha sido pensado para la particular situación regional y local a la que hacemos referencia, y por lo tanto mal podrían dar una respuesta. Con esto también se obstaculiza la comprensión de las verdaderas raíces del problema del fracaso, porque no se sitúa a la escuela y a la enseñanza dentro de las relaciones de conflicto y dominación particulares que les dan sentido (la lucha por el control simbólico asume características distintivas en cada momento histórico y en cada sociedad)[6].

En el caso de la didáctica general, con las propuestas de la didáctica crítica[7] se parte de la idea de conflicto; pero las definiciones producidas tampoco son lo suficientemente operativas. Aunque se trabaja en la caracterización del sujeto de aprendizaje considerando los conflictos de poder locales, a la hora de caracterizar a los niños provenientes de los sectores populares que pueblan nuestras escuelas, no se investiga el potencial con que cuentan tanto ellos como su grupo de pertenencia. De acuerdo con este panorama, es nuestra intención mostrar cómo cada uno de los factores precedentes abona una interpretación de las causas del fracaso escolar como carencias situadas en el alumno considerado individualmente. Carencias éstas que, de acuerdo con esta misma perspectiva, se constituirán en "lastres" para alcanzar la "buena enseñanza". El común denominador de todas estas interpretaciones es la fragmentación, el reduccionismo, la consideración aislada de variables que debieran entenderse integralmente situadas en un modelo de interpretación abarcador.

6. Es muy clara al respecto la reflexión de Apple, 1996: "Si bien todo el mundo tiene derecho, formalmente, a ser representado en los debates sobre la procedencia del capital cultural (saber qué conocimiento se declarará legítimo, cómo y a quién) (...) aún sigue operando una tradición selectiva, en la que sólo se convierte en conocimiento oficial el conocimiento de determinados grupos. Así, la libertad para ayudar a seleccionar el corpus formal de conocimiento escolar está condicionada por las relaciones de poder, cuyos efectos son muy reales".
7. La mayoría de las producciones se sitúan, según autores como Barco, 1999, en el ámbito de lo curricular más que en el de lo didáctico. Sin embargo también encontramos marcos críticos dentro de diversas propuestas didácticas.

La ausencia de modelos y la tendencia a la dispersión

La historia de la didáctica como disciplina abunda en desarrollos fragmentarios y parciales, que no alcanzan a constituir verdaderos modelos, capaces de dar cuenta adecuadamente de la multidimensionalidad de las problemáticas. Sin pretender aquí desarrollar exhaustivamente estas problemáticas, dadas las características de la disciplina en la que nos movemos, un primer señalamiento necesario es que la propia definición de su objeto de estudio es aún materia de debate[8].

Por otro lado, existe discusión en torno al posible "solapamiento" de la didáctica con otras disciplinas y las confusiones que esto genera en la definición del campo disciplinar. En este sentido, ¿qué relación guarda la didáctica con disciplinas como la pedagogía, la teoría del currículum, la psicología, la sociología y otras muchas? ¿Cuáles de estas disciplinas resultan subsidiarias de la didáctica? ¿Cuáles reciben sus aportes? Estos interrogantes no han tenido una respuesta unívoca. Según Alicia Camilloni[9], para categorizar y explicar el campo de las corrientes actuales de la didáctica, debe considerarse la influencia de la psicología, la de distintas disciplinas que, a partir de diversas didácticas especiales, se extrapolan a la didáctica general, las corrientes filosóficas, entre las que encontramos los enfoques epistemológicos que influyen en los métodos de investigación que se utilizan en el desarrollo de la didáctica, la filosofía analítica y los aportes provenientes de las diversas corrientes del pensamiento sociológico y de la ciencia política.

Numerosas disciplinas se ocupan del campo de la enseñanza. Lo hacen desde una perspectiva diferente a la de la didáctica[10], pero es vital que esta última incorpore los aportes provenientes de esas líneas, construyendo vínculos interdisciplinarios específicos. Algunas de estas relaciones pueden considerarse definitorias para la identidad de la didáctica. Tal es el caso del vínculo con la psicología, explicado en el capítulo anterior. Ha habido verdaderos trasvasamientos de las problemáticas psicológicas al campo didáctico, a tal punto que la didáctica llegó a reducirse a un aplicacionismo psicologista. Tal indiferenciación ha distorsionado la consideración de los problemas relativos a la enseñanza, eminentemente didácticos[11].

8. Para profundizar, consultar por ejemplo, Camilloni, 1999.
9. Camilloni, 1999. Véase también Díaz Barriga, 2000.
10. Camilloni, 1999.
11. Véase Gimeno Sacristán, 1988.

Pedagogía y didáctica

En la distinción y el establecimiento de relaciones entre la didáctica y la pedagogía es donde se concentra la mayor cantidad de lagunas, pues están ligadas desde sus orígenes. La primera se encuentra mucho más vinculada a cuestiones filosóficas, tales como los fines últimos de la educación en cada sociedad o cuál es el papel del conocimiento. La didáctica, aunque se halla estrechamente relacionada con tales cuestiones, persigue la explicación y prescripción de la enseñanza, con lo cual incluye en sus desarrollos los aportes de muchos otros campos disciplinarios, además del filosófico. La relación no es lineal y los aportes exclusivos de la pedagogía resultan en extremo insuficientes para hacer inteligibles las problemáticas didácticas.

A estas dificultades que se presentan a la hora de definir a la didáctica, se agregan además otros factores: cuando se construyen clasificaciones de lo que se consideran estudios didácticos, suelen realizarse listados sumatorios, recopilatorios, inventarios de lo existente, que reflejan la heterogeneidad reinante. En esta dinámica, se construyen categorías de análisis que se aplican fragmentariamente a alguno de los niveles del campo didáctico, definiendo en forma aislada y maniquea lo "bueno" y lo "malo" para cada caso particular. Esto ocurre tanto en la didáctica general como en las didácticas específicas. Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de la ausencia de modelos en didáctica? Si se acepta en general que la didáctica tiene como objeto de estudio la enseñanza, podemos sostener que un modelo didáctico es una forma de representación del conjunto de supuestos y formas de acción que caracterizan un determinado modo de enseñar. Es fácil comprender la dificultad que reviste la tarea de conocer y modelizar un sistema tan complejo. Al decir de Gimeno Sacristán[12], calificar de estructural o sistémico el modelo didáctico significa reconocer que existen relaciones entre las partes y el todo. De ello derivan siempre dos consecuencias fundamentales:

a. Si las propiedades del conjunto se definen por las interacciones entre las partes y no una mera yuxtaposición, la programación de una estrategia de intervención didáctica tendrá que considerar que la opción elegida en cada uno de los polos del modelo didáctico incide sobre los demás. La programación exige la consideración de todos los elementos del modelo.
b. El carácter sistémico de la estructura o modelo didáctico es una propiedad tanto de las estrategias de acción científicamente planificadas, como de toda técnica sin planificación racional o sin fundamento. El primer caso es el de la programación de la acción. El segundo aplica la propiedad sistémica como instrumento de análisis de acciones a las que se busca encontrarles una explicación didáctica.

12. Gimeno Sacristán, 1988.

De esta manera, "el modelo didáctico aparece como una fuente generadora de opciones múltiples según las decisiones que se tomen en diversas dimensiones de los elementos del mismo. No es que el modelo genere las decisiones, sino que ofrece un panorama clarificador para poder tomarlas"[13]. Se refuerza así su carácter de hipótesis provisoria de trabajo, siempre susceptible de revisiones y reformulaciones. Estas consideraciones son solidarias de las del modelo como mediador entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Constitutivamente, el modelo es teoría y es práctica, en tanto se crea y se recrea permanentemente en esa interacción. Es preciso, entonces, considerar el componente normativo de la didáctica. Epistemológicamente, no estamos situados en una disciplina que se agote en la explicación y predicción de los fenómenos educativos: como un aspecto inherente a su propia definición, la didáctica intenta normar, prescribir los hechos de los que se ocupa. Y, en tanto norma que prescribe, transforma activamente su propio objeto de estudio. Mucho se ha escrito también en cuanto al status epistemológico que cabe otorgarle a partir de esta característica. Es fundamental, entonces, reconocer y reclamar la explicitación del componente normativo y ético en todo modelo didáctico. Volviendo a los planteamientos de Gimeno Sacristán[14]:

a. Del conocimiento de la realidad, se pueden derivar normas diferentes. Esta elección es también un problema ético. Del conocimiento científico no se puede deducir en nuestro caso una explicación directa de la técnica pedagógica.
b. La técnica configura la realidad que estudia la ciencia. La técnica pedagógica crea espacio científico a explicar.

13. Gimeno Sacristán, 1988.
14. Gimeno Sacristán, 1988.

Tal como sostiene Cristina Davini[15], el discurso de la didáctica está íntimamente ligado a la búsqueda de utopías pedagógicas, desde su propia matriz de origen con Jan Amos Comenio y Juan Federico Herbart. Lo importante sería entonces no solapar la cuestión: por un lado, la concepción del modelo didáctico como un sistema exige renunciar a la posibilidad de elaborar racionalizaciones centradas en cualquiera de sus componentes aislados. Ya sea para programar las intervenciones como para analizar cualquier aspecto, es necesario considerar la totalidad del sistema como marco de reflexión y acción. Por otro lado, en vista de la imposibilidad –e inconveniencia– de renunciar al componente normativo, tampoco puede eludirse la enunciación de las opciones éticas –y utópicas– que se realicen. Para Gloria Edelstein, este último punto es fundamental respecto de las cuestiones metodológicas ya que se trata de la adopción de una perspectiva axiológica, una posición en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad, en términos de intencionalidades[16].

Didáctica general vs. didácticas específicas

Comprender la complejidad del objeto de la didáctica, y actuar en consecuencia, nos proveería de un escudo contra las racionalizaciones tecnicistas, en extremo simplificadoras al actuar aisladamente y con pretendida objetividad, sobre componentes elementales del sistema. Si se utilizara instrumentalmente la noción de modelo, podría iniciarse con mejores perspectivas el camino hacia la superación de una de las discusiones con mayor incidencia en la fragmentación del campo didáctico: la oposición didáctica general vs. didácticas especiales. Volviendo a las preguntas originales: ¿qué ofrecen la didáctica general y las didácticas especiales? En la actualidad, la didáctica general y las didácticas especializadas en campos de conocimiento son percibidas más como territorios aislados y fuertemente delimitados, que como áreas en necesaria interrelación. Gran parte de la polémica se traduce en términos

15. Davini, 1999.
16. "Las técnicas y los procedimientos, en la visión que sostengo, se constituyen en instrumentos válidos, formas operativas articuladas en una propuesta global signada por un estilo de formación, que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte filosófico-ideológico, ético y estético, científico y pedagógico", Edelstein, 1999.

de competencia por espacios profesionales, y esto es precisamente lo que obtura la imprescindible discusión epistemológica[17]. Citaremos algunos párrafos de la literatura didáctica más actualizada, que dan cuenta de la dimensión de esta problemática.

Es interesante analizar algunos conceptos particularmente representativos de las disputas existentes entre la didáctica general y las especiales, porque evidencian la fragmentación entre ambas y ponen al descubierto cómo se desvirtúa la discusión a causa del reduccionismo de los planteos.

El concepto de transposición didáctica

La noción de "transposición" señala la disímil naturaleza del conocimiento producido por la ciencia y el conocimiento a enseñar en las escuelas, remarcando también la distancia entre este último y el efectivamente enseñado. Acuñado por el autor francés Yves Chevallard en 1985, este concepto descartó no sólo la idea de que existe isomorfismo entre ambos tipos de conocimiento, sino también que ese isomorfismo fuera deseable[18]. Sin embargo, el análisis de los factores que median en la transposición no debe perder de vista la necesidad de garantizar determinados niveles de corrección y actualización en el tratamiento de los conocimientos científicos[19]. En este punto se puede señalar la imposibilidad de responder a los numerosos problemas emergentes, sin situarse en el marco de las didácticas especiales. Los proce-

17. Para dar cuenta de la dimensión de esta problemática, véase Davini, 1999, donde se analizan virtudes y desajustes de cada uno de estos enfoques. En este mismo sentido, véase también Feldman, 1999.
18. A través del reconocimiento de distintos niveles de mediación (entre conocimiento científico y conocimiento a enseñar, entre conocimiento a enseñar y conocimiento enseñado), Chevallard abrió el camino para una década de fructíferas investigaciones sobre los factores que intervienen en la configuración de una "ciencia escolar" diferente de la "ciencia de los científicos". Entre esos factores, se reconoce la selección operada por los niveles de conducción del sistema educativo plasmada en el currículum y los libros de texto. Por su parte, a partir de este cuestionamiento, Alisedo, Melgar y Chiocci, 1997, analizan la importancia de estos cambios en la construcción del contrato didáctico.
19. En este sentido, es lícito preguntarse si el conocimiento enseñado en la escuela guarda realmente correspondencia con los puntos centrales del conocimiento científico. ¿Se enseña realmente ciencia en la escuela? Tomando como ejemplo las Ciencias Naturales, podría sostenerse que no es así. Si se analizan los programas y libros de texto, se encuentran fuertes contradicciones con los supuestos disciplinares más importantes. Véase Erramuspe, 1998.

sos relativos a la transposición didáctica no pueden hallar definición fuera de dicho marco, dada la especificidad que adquieren en función de los contenidos disciplinares involucrados[20].

Desde la didáctica general, el concepto de transposición aparece subvalorado, probablemente porque acentúa la relativa autonomía de las didácticas especiales. No obstante, algunos autores intentan situarlo en el marco de la didáctica general, en tanto consideran que es aplicable a las diferentes áreas[21], dedicándose entonces a buscar puntos en común entre las diferentes didácticas especiales, sosteniendo que constituyen argumentos a favor de la tesis de unidad de la didáctica. Sin embargo, también podría pensarse que tales coincidencias constituyen una evidencia de que las didácticas especiales no son tan diafragmáticas como se las quiere hacer aparecer y que, por el contrario, guardan correspondencia en los marcos conceptuales. Desde nuestro punto de vista, este tipo de discusiones conduce a callejones sin salida y le restan a la didáctica solidez conceptual. Más allá de si nos situamos en el campo de la didáctica general o de las didácticas especiales, lo cierto parece ser que no se encuentran instrumentos para incidir sobre la práctica de la enseñanza, si no se extiende la operativización de los conceptos hasta el nivel de la selección, secuenciación y organización de los objetivos, contenidos y actividades por áreas. Aunque desde la didáctica general se ha reconocido tradicionalmente el carácter normativo del quehacer didáctico, sus producciones teóricas han renunciado implícitamente a asumir tal papel. En el contexto de la opción generalizada al modelo tecnicista, se cae en el extremo de renunciar también a toda pretensión de operacionalizar variables y construir categorías de análisis que permitan concebir reglas concretas de acción.

La tríada docente-alumno-conocimiento

Una de estas construcciones, altamente consensuada, es la caracterización de los componentes didácticos desde el modelo vincular de la tríada docente-alumno-conocimiento. Ubica como conocimiento socialmente válido al conocimiento consensuado por la comunidad científica el cual, transposición didáctica por medio, se presenta como el objeto que media entre la relación docente-alumno. Los tres términos seleccionados para definir las interacciones al interior del aula refuerzan, a pesar de las intenciones de retomar lo preexistente en cada uno, un vínculo donde docente y alumno se "las tendrán que ver a solas" con el conocimiento[22]. En efecto, se presupone que cada miembro de la tríada porta el construido por su grupo de pertenencia, dejando afuera a las personas que conforman los sectores de referencia. Tal omisión puede explicarse desde una concepción "universalista" de aprendizaje, donde se prescribe que todos los sujetos aprenden de la misma forma, con lo cual un alumno son todos los alumnos, dejando de lado la noción que paradójicamente pretende construirse: la de sujeto social. Todo intento de aislar, como factor secundario, a los miembros de las familias termina reforzando el ocultamiento de esa otra forma de conocer y de producir conocimiento propia de este entorno[23]. Al no poner en cuestión cuál es el ámbito donde se genera y se valida el conocimiento, se crea una segunda paradoja: se reconoce que no es un acto individual sino una producción colectiva; pero la tarea queda relegada a una apropiación pasiva que no requiere ningún tipo de intercambio. En síntesis, la simplificación y homogeneización del "vértice conocimiento", junto con la universalización de los otros dos elementos, deja de lado dos componentes fundamentales del proceso de enseñanza y el de aprendizaje: la complejidad y la incertidumbre.

Gimeno Sacristán[24] sostiene que los modelos en didáctica definen los componentes relevantes de la acción de enseñar, en tanto que las "tomas de posición" en cuanto a esos componentes definen "tipos de educación distintos". En nuestra perspectiva, esto equivale a restringir la fecundidad teórica de la noción de modelo y no permite su uso congruente. Si epistemológicamente sostenemos que no hay conceptos científicos con independencia del modelo teórico que los genera, pues nunca trabajamos con la realidad misma, sino con sus representaciones modelizadas, no podemos afirmar la posibilidad de definir de una manera absoluta los componentes del modelo didáctico para dotarlos, luego, de significado.

20. Véase Alisedo, Melgar y Chiocci, 1997.
21. Davini, 1999.

22. Para profundizar la caracterización de este modelo y su análisis crítico, véase Coll, 1990.
23. Otro tanto ocurre con el "vértice docente", quien, a pesar de ser considerado parte de un grupo profesional particular, debe encarar su tarea en forma solitaria: por su rol, no puede intercambiar de forma horizontal con sus alumnos, no tiene un espacio específico para hacerlo con sus pares y ha desechado como interlocutor a las familias.
24. Gimeno Sacristán, 1988.

Cada modelo didáctico comienza a construirse en la misma definición de sus componentes. Creer que la tríada docente-alumno-conocimiento constituye una representación neutral de los procesos de enseñanza es, desde nuestro punto de vista, uno de los obstáculos más serios para que la didáctica se constituya en una auténtica disciplina normativa, con sólidos fundamentos teóricos. El esquema resulta una "barrera epistemológica" para construir interpretaciones que superen los enunciados generales y se ubiquen en la historicidad de los conflictos locales, en la dinámica del poder que, situándose en lo social, se materializa en las relaciones de conocimiento y atraviesa todas las problemáticas del aula. Aquí reside la incapacidad de los desarrollos basados en los supuestos anteriores, para interpretar cabalmente las causas del fracaso escolar: les resulta imposible analizar ese fracaso como la expresión de relaciones de conflicto de grupos socioculturales particulares en contextos sociohistóricos determinados. Si no se operacionalizan los fenómenos didácticos en estos términos, se seguirán ocultando las verdaderas raíces del problema. Cuando se consideran aspectos históricos en los desarrollos de la didáctica general se mira hacia atrás, no para analizar cómo las fuerzas sociales van estructurando de diversas formas los procesos relativos a la enseñanza[25], sino para sistematizar las experiencias desarrolladas por los grandes pedagogos, haciendo relativa abstracción de sus contextos de producción[26].

Esto no implica que el estudio de experiencias didácticas concretas sea incapaz de formular aportes al campo teórico; pero su sistematización debe hacerse de acuerdo con un modelo integral que las sitúe y acote su valor al definir las variables centrales, tales como cuál es la concepción de conocimiento con la que se trabaja, cómo se define al sujeto de aprendizaje, cuáles son los grupos sociales a los que va dirigida la acción educativa, en qué contexto sociohistórico se sitúa, etc. De lo contrario, sólo se deja espacio para la elección discrecional de aquello que nos parece "bueno" o "malo" en sí mismo. Por otro lado, las didácticas especiales son, como la didáctica general, incapaces de trabajar con modelos que incluyan la perspectiva de análisis sociohistórico como sustancial para comprender la estructuración de los fenómenos de la enseñanza. Nuevamente nos encontramos con una única concepción de conocimiento (el conocimiento es conocimiento científico), con una definición universalista de sujeto (el sujeto de aprendizaje es el mismo independientemente del contexto, varía únicamente de acuerdo con su edad), y con un docente igualmente escindido de su pertenencia a grupo sociocultural alguno, que sólo debe llevar adecuadamente a la práctica (con márgenes de libertad más o menos variables) las prescripciones producidas por la didáctica.

25. Este tipo de estudios es mucho más frecuente en la esfera de la pedagogía que en la de la didáctica.
26. Para profundizar sobre esta noción, véase Gimeno Sacristán, 1998; también Litwin, 1998.

Disciplina vs. interdisciplina

A pesar de que los desarrollos de los modelos teóricos de las didácticas específicas son disciplinares, en el nivel político se utilizaron sus postulados para organizar el currículum en áreas interdisciplinarias, suponiendo que tal tipo de abordaje resultaría superador de los niveles de fragmentación en la forma de pensar los problemas que adoptan los alumnos, lo cual es visto como parte del obstáculo para el logro del nuevo perfil de ciudadano al que se aspira: aquel que puede captar e intervenir en la toma de decisiones sobre los problemas globales. Esta situación agrega una nueva discusión al campo didáctico, toda vez que los profesores están formados en el campo de las disciplinas y existe poca tradición académica de abordar los problemas de investigación en forma interdisciplinaria. No obstante, el hecho de discutir el tema en forma fragmentaria es la causa de fuertes inconsistencias epistemológicas a la hora de elaborar un planteo práctico[27].

Desde nuestra perspectiva, no puede elucubrarse si la interdisciplinariedad en las propuestas de enseñanza es buena o mala de por sí: todo depende del marco teórico desde el cual se aborde la cuestión. Lo que hay que tener en cuenta es la imposibilidad de considerar el problema con independencia de los modelos didácticos de los que forma parte[28]. En efecto, se afirma en muchas producciones que la enseñanza de contenidos desde el marco de las

27. Para profundizar, véase Goodson, 1995; también Torres Santomé, 1989.
28. También en los lineamientos curriculares de la provincia de Buenos Aires se realiza una defensa de los enfoques globalizados basada en la variable psicológica considerada aisladamente. Aunque según el propio texto no se desconoce el valor de las disciplinas, se defiende a la globalización como enfoque necesario de acuerdo con los requerimientos de la comprensión. Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Marco general.

disciplinas representa un error metodológico (carente de significatividad, no permite el desarrollo de un pensamiento autónomo en el alumno, etc.), ignorando que, si se asume una perspectiva epistemológica coherente con el enfoque sistémico, el abordaje interdisciplinario sólo tiene sentido si la resolución del problema requiere de las herramientas conceptuales y metodológicas de varias disciplinas[29].

Es por ello que, en el terreno didáctico, existen ya líneas de revisión y crítica de las propuestas de enseñanza integrada[30]. Al proponer el abordaje integrado como única e inexorable metodología de trabajo, se ignoran también frecuentemente variables relativas a la preparación previa de los estudiantes, que no son especialistas en los contenidos de las disciplinas, como para poder trabajar con ellos de manera interdisciplinaria de un modo adecuado.[31] Es necesario dotarlos previamente del conocimiento disciplinar. En realidad, al discutir aisladamente el problema enseñanza disciplinaria vs. enseñanza integrada, se está confundiendo la selección y organización de los contenidos con la noción de modelo didáctico, mucho más abarcadora.

Las estrategias didácticas

Indudablemente, hablar de estrategias didácticas es un lugar común tanto para la didáctica general como para las didácticas específicas. Este componente, sin embargo, no escapa a la conflictiva definición y ubicación de los tratados anteriormente. Dos estrategias que aparecen en ambas didácticas y que tienen peso propio dentro de ellas son trabajar sobre la base de la resolución de problemas y trabajar retomando la lengua materna. La primera abarca todos los niveles de la escolaridad básica y la segunda está pensada para la educación inicial y la dirigida a poblaciones bilingües. Sobre el status, la función y el tipo de problemas adecuados para promover el aprendizaje de los alumnos se ha escrito mucho. Queremos aquí detenernos en lo que creemos es el verdadero conflicto, el cual está contenido en la disyuntiva entre las implicancias de trabajar con problemas reales o artificiales.

---

29. Véase por ejemplo el abordaje de este tema realizado al analizar la reforma española, por Jiménez Aleixandre, García Rodeja Gayoso y Lorenzo Barral, 1991.
30. Es el caso de Gil Pérez, 1989, quien explora las incompatibilidades de esta propuesta con el abordaje constructivista del aprendizaje.
31. Véase Fumagalli, 1993.

Dentro de las didácticas específicas los problemas reales son los menos utilizados como estrategia didáctica; esta opción ha ido marcando una brecha entre la vida real del grupo de alumnos y la "utilidad" de los conocimientos impartidos en la escuela, los cuales adolecen de la necesaria transferencia que implica el aprendizaje. El centro de la discusión con respecto a esta estrategia se enfoca así en cómo convertir los problemas artificiales en problemas significativos, dado que la producción de esta brecha se reconoce como un efecto no deseado. Ahora bien: transponer los avances de cualquier corpus disciplinar, de forma que sean utilizados ya en su versión de contenidos escolares, como insumos en la resolución de un problema, implica dejar fuera de discusión a la ciencia. Es decir, sus métodos, sus preguntas, sus resultados y sus usos.

Mientras tanto, en de la didáctica general, el eje puesto en el conflicto dentro de la corriente crítica que asume como inherente a la investigación de punta promueve el trabajo con problemas reales. Estos aparecen en la conflictiva relación al interior de la escuela entre el poder hegemónico y la resistencia a ese poder, en pos de la modificación del sistema social. Si bien el abordaje de problemas para la corriente crítica reúne, en comparación con el marco de las didácticas específicas, la posibilidad de ubicar los conceptos o teorías dentro de los paradigmas en los que fueron gestados, la reducción que se impone en los niveles de análisis para la construcción de un modelo didáctico, que sin perder de vista el conflicto estructural planteado, aborde el problema de la enseñanza, produce un vez más una inadecuada valoración, en este caso de la estrategia.

A pesar de proponerse como marcos en oposición, la didáctica crítica, dentro de la didáctica general, y las didácticas específicas, siguen arraigadas en el paradigma de lo verdadero-falso, el cual, como sostiene Morin, ya no da respuesta a la resolución de problemas. Es preciso comenzar a manejar los conceptos de incertidumbre, azar y complejidad, incorporándolos como variable de análisis. Comienzan entonces a perder sentido otros conceptos tan arraigados en la ciencia como en la enseñanza: control, simplificación, determinismo, sean éstos de cualquier signo ideológico. Antes de poder determinar el rol que jugará la resolución de problemas, se hace necesario poder contestar a estas preguntas: ¿qué es problema para las ciencias?, ¿qué es problema para la didáctica?, ¿qué es problema para la comunidad? Las respuestas a estos tres interrogantes pueden ser irreconciliables o no, todo dependerá del rol otorgado a los sujetos involucrados por el marco teórico utilizado. Plantear cuál es el problema y encontrar una solución, tanto en la tarea de la ciencia como en la vida cotidiana, requiere de un marco interpretativo.

Si se reconoce un solo sujeto epistémico en relación con un único medio –ambos, sujeto y medio, definidos por los sectores hegemónicos (posición asumida por los modelos de cambio conceptual aceptados como paradigma de las didácticas específicas)– se presenta una situación paradójica: este sujeto navega entre dos mundos y el sistema didáctico promueve sólo uno, el propio. Los estímulos que se ofrecen requieren entonces respuestas contradictorias con respecto al propio marco de referencia y las respuestas diferentes a las admitidas por el docente resultan desajustes. En ese estado de incomunicación se desarrollan nuevos conceptos que, por su imposibilidad de conexión con el sistema conceptual del sujeto, provocan su fractura: han perdido su característica de servir a la interpretación desde un sistema de relaciones. El sujeto actúa, en el mejor de los casos, dicotomizado. Si por otro lado se reconoce sólo a un sujeto de derecho (reivindicación de la didáctica crítica, asumida por la didáctica general), perdiendo de vista al sujeto epistémico, se obstaculiza el abordaje didáctico.

La estrategia de enseñar retomando la lengua materna supone que "la lengua se aprende o actualiza en contacto con los otros. Por su intermedio, se va internalizando el universo de creencias, valores, ideas y sentimientos que conforman lo que con frecuencia se define como representaciones colectivas. (...) Es decir, que en un ámbito inmediato y concreto, circunscrito a su propia historia y evolución, es que [un sujeto] construye y elabora la lengua materna"[32]. Al mismo tiempo acepta que se propone posibilitar el acceso a códigos elaborados, favoreciendo mayores niveles de abstracción al despegarse de su marco inmediato y concreto.

Sin embargo, pasar de un código a otro en un ámbito como el escolar, donde en el acto comunicativo confluyen la lengua materna de los alumnos, la lengua del maestro y la considerada estándar (generalizada, de uso convencional), puede resultar una tarea titánica, si no se repara en el conflicto que esta situación encierra. Posibilitar las vías de comunicación para que los alumnos adquieran mayores niveles de abstracción implica trabajar con las diversas formas de interpretación y significación: en definitiva, reflexionar sobre esas diversas formas de apropiarse del mundo. Esta manera de entender la enseñanza de la lengua, que en nuestro país tiene especial importancia en el Nivel Inicial, es rescatada por otros autores como forma de avanzar

32. Pugliese, 1999.

en el proceso de adquisición de conceptos científicos en algunos modelos de cambio conceptual[33]. Mucho antes, Emilia Ferreiro, refiriéndose al modo en que se trata en la escuela la variedad dialectal, afirmaba que "el rechazo lingüístico es uno de los rechazos más profundos y probablemente uno de los rechazos con mayores consecuencias afectivas. (...) Cuando se rechaza el dialecto materno de un niño se lo rechaza entero, a él con toda su familia, con su grupo social de pertenencia"[34].

Nadie pone en duda la importancia de la lengua materna como primera forma de codificar el mundo experiencial y todos acuerdan en que la diversidad de lenguajes artificiales (los de las ciencias, las señales convencionales) y de lenguajes secundarios (por ejemplo el literario) deben incorporarse como conocimiento para un sujeto hablante, que debe poder interactuar en diversos contextos. El problema, una vez más, radica en cómo usamos esta interpretación del fenómeno de la lengua. Este tipo de recortes permite suponer que es posible trabajar con la lengua materna, sin tocar ningún otro aspecto de la cultura; o que puede llevarse adelante este proceso en el área de Lengua sin que exista una correspondencia con las otras áreas, como si el lenguaje pudiese independizarse del resto de las prácticas. Una situación que de por sí se opondría a los propios postulados que alientan el tomar en cuenta la lengua materna; lo cual trae aparejado una serie de problemas que no encuentran una solución satisfactoria, si se considera el pobre desempeño lingüístico de los niños en edad escolar, en la producción de la escuela.

Al pretender producir un traspaso lineal, considerando que entre la lengua materna y la escolar, entre los temas de los chicos y los de la escuela existe sólo una cuestión de adecuación de la escuela, que debe dejar entrar términos cotidianos –medios electrónicos, temáticas de interés, como la música que escuchan los chicos, las crónicas policiales del barrio, los programas de televisión–, creyendo que éstos se suman e interactúan espontáneamente con los contenidos escolares o que son el punto de partida para llegar a esos contenidos, se están desconociendo aspectos importantes. Por un lado, que la simbolización autovalida una práctica social (que en el niño tiene su referencia en el mundo adulto de su grupo de pertenencia) y por otro, que se han cambiado las reglas, dado que el mundo adulto de la escuela simboliza sobre un contexto referencial diferente al del niño. El juego comunicacional

33. Lemke, 1997.
34. Ferreiro, 1985.

que se propone se convierte entonces en un estereotipo; un pequeño compromiso que implica participar de un juego que en definitiva no es el propio; y nuevamente la vida queda fuera de la escuela.

Debe poder pensarse una estrategia didáctica que incluya no sólo la lengua, sino la realidad que nombra; porque no existe el cambio o la evolución de una lengua sin la modificación de la realidad, y esto sucede todos los días. Es la escuela la que parece ignorarlo. No se trata de asignarle un espacio a la cultura particular del grupo con el que trabajamos –sea el retomar la lengua materna o la asignación de un tiempo extraprogramático para que entren en la escuela la familia y con ella sus costumbres–, sino que la propuesta se juega por la interactuación entre diferentes cosmovisiones en un mismo espacio y tiempo, en igualdad de status. Es entonces cuando el hablar de interculturalidad o multiculturalidad, más que reconocer raíces étnicas diferentes o distintas nacionalidades, nos permite conocer[35].

La adopción de la didáctica específica como modelo de enseñanza

Las discusiones planteadas encierran una pugna entre el marco de las didácticas generales, el de las específicas y los diversos enfoques al interior de cada uno de estos marcos, cuyo resultado hace que en la escuela –el lugar al que se dirigen y en el que se ponen en práctica– aparezcan como una suma de temáticas parcializadas y fragmentadas. En este trayecto, que conecta los ámbitos académicos y políticos con las instituciones escolares, el objetivo inicialmente planteado –aportar claridad a la discusión– queda lejos de alcanzarse[36].

Sin embargo, la falta de modelos en didáctica general y el alto grado de solapamientos y fragmentaciones que esto provoca hacen posible que, en el nivel de la toma de decisiones y ante los cambios de diseños curriculares, se introduzcan conceptos provenientes de los modelos de las didácticas específicas en forma conjunta con otros que les son ajenos, sin explicitación sobre qué cambios fueron hechos y por qué motivos se realizaron. Sólo cotejando en la literatura especializada los diversos modelos, se puede constatar que tales diseños adoptan una "versión libre" sobre los modelos de cambio conceptual, tomando un poco de cada uno y agregando elementos nuevos.

35. Véase Anexo II, "El intercambio con la experiencia bilingüe-intercultural".

36. Los docentes ignoran hasta hoy que se les está proponiendo la adopción de supuestos que pertenecen a diversos modelos didácticos. Si bien existe una falta de consenso en su denominación –ya que se siguen encontrando en la literatura especializada términos como teoría del cambio conceptual o simplemente cambio conceptual– coincidimos con Rodríguez Moneo y Gómez Crespo y Pozo Muricio en que estamos ante la presencia de modelos.

Tal vez por esta falta de explicitación, donde todo aparece entonces como cambios parciales y no totales, resulte que, al estar frente al grupo de niños, lo que cada docente sigue poniendo en funcionamiento es aquello que aprendió acerca de cómo enseñar, tanto en el profesorado como en las experiencias al lado de otros colegas[37]. Reflexionar sobre las implicancias, supuestos y fundamentos teóricos que conlleva el diseño curricular vigente no aparece como una práctica común. Así, al problema que supone llevar adelante una propuesta homogénea para una realidad heterogénea, se le agregan prácticas diferentes que pueden concordar más o menos con lo explicitado en el currículum, sin que el docente tenga conciencia de las similitudes y diferencias que conlleva la nueva prescripción respecto de su forma anterior de trabajo. La tendencia es asimilar la novedad a la propia forma de trabajo, generalmente bajo la expresión: "es lo mismo que yo hago pero con diferente nombre". En tanto una asimilación análoga subyace en los documentos, circulares y diseños curriculares. Tras el disfraz de adaptar el modelo didáctico a la realidad local, en rigor de verdad ese modelo se adapta a concepciones y prácticas fuertemente arraigadas en todos los estamentos del sistema educativo, confundiendo el objeto de intervención –los problemas para lograr buenos estándares educacionales– con los acuerdos y consensos políticos para "cambiar algo". Se hace necesario, por lo tanto, analizar los modelos que fundamentan los cambios que se les piden a los docentes en sus prácticas didácticas en tanto se supone que su correcta implementación superará los problemas de aprendizaje de los alumnos, aumentando la calidad educativa.

Contexto histórico: "las condiciones de surgimiento" de los modelos de cambio conceptual

En el capítulo X se han analizado los fundamentos psicológicos de estos modelos, insumo fundamental de su construcción didáctica; aquí se abordarán los modelos propiamente dichos.

37. Véase Gimeno Sacristán 1988; Barco, 1995, entre otros.

Las circunstancias históricas en las cuales se generan los modelos de cambio conceptual se relacionan con la necesidad de reformular el modo de enseñar ciencias en la escuela (impulsado por la importancia estratégica otorgada a la enseñanza de este tipo de contenidos), en los países desarrollados hacia la década del sesenta. Tres hechos históricos que acontecen en el marco de los conflictos Este-Oeste serán los motores de esta reforma en el ámbito de la educación[38].

El primero, hacia fines de la década de los cincuenta, coincide con la profundización de la era espacial iniciada por la Unión Soviética, a partir de la cual en Occidente se levantan voces que marcan la necesidad de impulsar la formación científico-tecnológica en todos los niveles de la educación formal: junto con la alfabetización de la lectoescritura y la matemática, comienza a ser indispensable la alfabetización en ciencia.

El segundo hecho histórico que alimenta esta urgencia se relaciona con la necesidad de enfrentar los problemas ambientales e incorporarlos como temática de estudio. Comienza a gestarse al finalizar la Segunda Guerra, íntimamente conectado con el desarrollo de la ecología moderna y la preocupación por las consecuencias en la calidad ambiental y en la supervivencia humana que pudiera acarrear la carrera atómica y la contaminación química.

El tercer hecho está relacionado con la Revolución Científico-Técnica, la cual no consiste sólo en un desarrollo intensivo de nuevos mecanismos de explotación y uso de los recursos, sino también, y sobre todo, en la búsqueda del control de las estrategias productivas y de desarrollo, para aplicarlas en función de la maximización del capitalismo imperial del Occidente central[39]. La alfabetización en ciencias se hace necesaria a fin de "alimentar" esta revolución con los recursos humanos adecuados[40]. Saber ciencia es ahora "teóricamente" decisivo[41]; y junto

38. Tras la caída del muro de Berlín, estos conflictos pierden importancia y protagonismo. Sin embargo, durante la llamada "guerra fría", fueron detonantes de una serie de políticas y decisiones estratégicas en ambos polos de poder, que tuvieron una influencia sustancial en las metas de la investigación científica así como en las de la educación formal en todos sus niveles.
39. Véase Argumedo, 2000.
40. Para proveer los "cerebros" que la conduzcan y también la mano de obra (familiarizada con estas nuevas tecnologías) que soporte el peso del proceso productivo con el recambio necesario para hacerlo sostenible en el tiempo.
41. Decimos que saber ciencia es "teóricamente" decisivo, porque lo que marca el desarrollo del proceso productivo posindustrial es que los conocimientos técnicos necesarios no son de tan compleja adquisición como en un principio pareciera.

con el ascenso de este nuevo principio educativo comienza a relativizarse otro, rector del sistema educacional hasta entonces: el de la necesidad de una educación universal, accesible para todos.

A partir de estas problemáticas y su entrada en el ámbito de la educación, se llevan adelante numerosas experiencias de renovación de la enseñanza de las ciencias. Las preguntas que guían estas experiencias tienen que ver con el modo de facilitar la "asimilación" de las formas de explicar los fenómenos naturales y sociales de la ciencias, puesto que para la mayoría de ellos existen explicaciones "vulgares" o "de sentido común" que funcionan bien en la vida cotidiana, pero entran en contradicción con los procedimientos científicos. El nombre de "cambio conceptual" que caracteriza a estos modelos alude directamente a esta "sustitución". Sin embargo, hacia la década de los ochenta, las investigaciones y evaluaciones realizadas con los alumnos involucrados en esos proyectos demostraron que los resultados estaban lejos de lo esperado en cuanto al logro de una mejor y mayor calidad en el aprendizaje de las ciencias.

En nuestro país la preocupación por estos temas aparece en esa misma década, en un reducido núcleo de especialistas[42]. Pero el debate sobre la necesidad de un cambio en el sistema educativo a partir de los fundamentos que lo provocan en Europa y los Estados Unidos no se amplía al conjunto de la sociedad. Tal vez porque, durante las mismas décadas en que estos procesos se iniciaban en los países del llamado Primer Mundo, en el nuestro comenzaba un prolongado proceso de alternancia entre períodos democráticos interrumpidos por golpes militares. Sobre estos temas recién se comenzó a tener algún tipo de conciencia gracias a la acción de diversos grupos ecologistas a partir de la reapertura democrática en 1983. Con respecto a la necesidad de mano de obra calificada, si bien el discurso dominante apela a que "se han generalizado sistemas de trabajo donde el avance tecnológico tiene marcada influencia"[43], es difícil que sea percibido como un problema para y de la población, dado el aumento constante de la precariedad en las condiciones laborales y la cada vez más alta tasa de desocupación. Por su parte, la formación de cuadros intelectuales parecería poder resolverse con la escasa masa crítica formada en el país, toda vez que el modelo económico no aspira al crecimiento de todos

42. Al respecto, véase Weissmann, 1992
43. Documentos Curriculares 1995. Convalidado en Diseño Curricular, Marco General, 2001.

y para todos. En este contexto, y con tales prioridades como guía, en la Argentina se adoptan las últimas pautas con respecto a cómo enseñar ciencias en la escuela, tal vez con la ilusión de acortar así la brecha que nos separa de los países centrales.

Los modelos de "cambio conceptual" y la democratización del conocimiento

A partir del modelo inicial de cambio conceptual, desarrollado a fines de los años setenta en la universidad de Cornell y dado a conocer a comienzos de los ochenta por investigadores como Hewson, Posner y Strike; se han elaborado diversas versiones que atienden tanto a los desarrollos sobre las ideas previas (los obstáculos para pensar con conceptos científicos) como a la forma más eficaz de producir el cambio[44]. Estas modificaciones se fundamentan en el escaso éxito del modelo inicial para lograr el cambio conceptual de los sujetos. A pesar de las diferencias entre estos modelos, se puede afirmar que todos ellos están centrados en la necesidad de producir, como mínimo, un enriquecimiento de las teorías subyacentes de los sujetos y, como máximo, el cambio conceptual completo. Los mecanismos más difundidos se centran en: a) provocar el conflicto cognitivo (el sujeto reconoce que su teoría no explica todo el fenómeno y necesita hallar otra). b) Desarrollar la metacognición (el sujeto toma conciencia de su teoría y del modo en que ésta opera, realizando a la vez el mismo proceso con la teoría científica. c) Utilizar las analogías, a partir de las cuales se pueden visualizar conceptos abstractos. Existe un acuerdo generalizado acerca de que no conviene tanto insistir en un cambio radical de teoría explicativa ante los fenómenos cotidianos, sino más bien aceptar que los cambios ocurren en dominios particulares del conocimiento, y por lo tanto es más probable apelar al enriquecimiento de las ideas subyacentes que a un cambio de teoría explicativa[45].

Teniendo en cuenta las tres causas históricas que movieron a un cambio de paradigma dentro de la enseñanza de las ciencias, entre las personas e instituciones comprometidas con este modelo (desde los teóricos que lo formularon, hasta los que construyeron sus versiones locales) existe la plena convicción de que su implementación permite avanzar hacia la democratización del conocimiento. Lo cual, desde la perspectiva del cambio conceptual, significa lograr que todos los individuos adquieran la información y desarrollen las capacidades mínimas como para formar parte de los llamados "grupos de opinión", en los que se organiza la ciudadanía para participar del sistema democrático de acuerdo con los medios y canales que el mismo sistema dispone con ese fin. Sin embargo, la comprensión de las implicancias de estos argumentos exige observar el contexto en el que se formulan. Cuando los modelos de cambio conceptual dicen "democratizar el conocimiento", están diciendo distribuir (y hacer accesible) los mecanismos de generación científica y tecnológica y los productos resultantes de ella. Si bien esta perspectiva resulta un avance deseable dentro de las estructuras democráticas, creemos necesaria una discusión previa. Desde nuestra perspectiva, "democratizar el conocimiento" implica reconocer que las formas de abordar los problemas de todos los grupos humanos producen conocimiento, y requiere a la vez generar espacios donde estos diferentes saberes puedan ponerse en interacción en igualdad de status. Como afirman Funtowicz y Ravetz: "Por cierto, todos los que ponen algo en juego en un problema constituyen una comunidad de pares extendida para una estrategia efectiva de resolución de los riesgos ambientales globales"[46].

De otra forma, la pretendida democratización del conocimiento esconde la anulación de toda forma de conocer y comprender el mundo que se aleje de aquello que se considera avanzado y pertinente por la sociedad moderna, vale decir, por la ciencia. Porque el hablar de cambio conceptual remite a la necesidad de cambiar el conocimiento que se posee por otro, y si bien siempre que se aprende un nuevo conocimiento sucede esto, al quedar relegado a parte de la sociedad –la que detenta la concentración del poder económico y social– el privilegio de decidir qué es conocimiento, quién lo produce y para qué se utiliza, queda también en sus manos la evaluación de quiénes serán parte integrada de la sociedad. El problema de democratizar el conocimiento plantea la necesidad de poner antes en discusión qué es lo que se califica con ese status y qué es lo que no puede acceder a él. En otras pa-

44. Para un análisis histórico de los modelos de cambio conceptual, véase Rodríguez Moneo, 1999, y Pozo Muricio y Gómez Crespo, 1998.
45. Para profundizar el análisis puede compararse por ejemplo el modelo inicial, con una de sus últimas versiones: el de integración jerárquica de conceptos. Véase Pozo Muricio y Gómez Crespo, 1998.

46. Funtowicz y Ravetz, 1993.

labras, se debe replantear en primer término qué significa "conocer" y, luego, qué significa "democratizar" el resultado de ese proceso y sus mecanismos de producción. Si a la pregunta ¿qué es el conocimiento?, se responde "aquel saber que genera la ciencia", esta respuesta esconde la anulación de toda forma de conocer y comprender el mundo que se aleje de aquellos que detentan una calificación social más elevada. Esto –en una sociedad donde el conocimiento se patenta– implica hablar de relaciones de poder. La de un pequeño grupo con poder –esto es, con capacidad de decidir sobre muchos otros– pretendiendo imponer su propia perspectiva sobre cualquier otra. El resultado de un "cambio conceptual" sería la masiva anulación de todo concepto que no sea validado por la ciencia moderna occidental (o sea, la "diferencia") permaneciendo inmutables las desigualdades generadas por el modelo, salvo que medie alguna otra intervención. Sustituir conocimientos no es generar mejores oportunidades; sustituir conocimientos es anular posibles alternativas al sistema de "saberes institucionalizados"[47].

Hacia el modelo didáctico necesario

La construcción de un modelo teórico que dé nuevas interpretaciones y respuestas al tema del fracaso escolar deberá contemplar la superación de las tradicionales falsas oposiciones: teoría vs. práctica, didáctica general vs. didácticas especiales, enfoques disciplinares vs. enfoques integrados, conocimiento vulgar vs. conocimiento científico. Este nuevo modelo retomará desde su esencia el papel prescriptivo de la didáctica y estará destinado a ofrecer hipótesis de trabajo para la práctica de la enseñanza. No se tratará de un desarrollo replegado sobre "una o dos variables", sino que se retomarán todas las categorías tradicionalmente consideradas en los enfoques generalistas, recuperando, además, la cuestión del contenido de la enseñanza –rescatado en las didácticas específicas–, y otorgando el rango de variable independiente a un elemento tradicionalmente subvalorado tanto por los didactas generales como por los especiales: la cultura.

Las propuestas que deriven del modelo no resultarán una "sumatoria" de modos de enseñar particulares en cada área, porque estarán construidas sobre la base de un común denominador: la estrategia, subrayando el valor paradigmático de las cosmovisiones alternativas a la ciencia, desvirtuando así la idea de superioridad del conocimiento científico. Aunque constituye el origen del proceso, enumeramos al final la utopía que guía nuestros pensamientos y acciones: queremos ayudar a construir una ciencia didáctica que, en íntima relación con la política, transforme la enseñanza hasta convertirla en un instrumento de justicia. Justicia para reconocer en la dignidad del conocimiento a los saberes alternativos a la ciencia, creados y permanentemente reconstruidos como instrumentos de supervivencia de los sectores populares, expresión de su esencia, materialización de su cultura. No tendremos sociedad de todos y para todos, hasta que no reconozcamos que todos somos sujetos de conocimiento y actuemos en consecuencia.

47. Véase párrafos sobre saberes sojuzgados e institucionalizados, de Foucault. También Foucault, 1987.

XII. Acerca de las instituciones

> "Vaya a uno de los últimos extremos de un brazo de su institución y quédese allí un rato largo, como si no tuviera nada más que hacer. Relájese y escuche. Cálmese. Mire. Es mejor un solo punto bien comprendido que sobrevolar la zona de desastre (como dicen los diarios). Casi siempre en esa pequeña célula está contenido el todo. Viaje siempre desde lo último, desde lo más humilde, hasta el centro, ida y vuelta. La parte del medio se explicará después, sola, una vez que comprenda los extremos."
>
> RODOLFO LIVINGSTON

Aportamos aquí algunos problemas que surgieron durante la puesta en ejecución de la estrategia didáctica. Son problemas ajenos al recorte de campo efectuado y es por ello que se les dedica una sección especial. Dado que el proyecto reúne las características de investigación experimental, la inserción en las diversas instituciones educativas fue concebida como parte del trabajo de campo. Nuestro objeto de estudio –el fracaso escolar de los niños pertenecientes a sectores populares– y la respuesta a nuestra hipótesis de trabajo –que pretendió generar un modelo didáctico utilizando como estrategia la interactuación entre culturas– requería ser probado en el terreno, y el recorte realizado consistió en tomar al aula como un sistema. Este tipo de recorte incluyó como variables intervinientes el docente, el grupo de alumnos, los componentes didácticos propiamente dichos, el espacio del aula y, en función de nuestro marco teórico, las familias de los alumnos. Si bien estas últimas están afuera del aula, intercambian constantemente flujos de información con su interior; y aunque este intercambio lo dinamizan otros componentes de la institución, en nuestro caso, sin las familias, no era posible implementar la estrategia.

Por otra parte, en experiencias anteriores, dedicadas a intervenir sobre el modelo didáctico puesto en juego en la enseñanza de las Ciencias Naturales, se nos había presentado el problema del tipo de recorte: ¿es posible modificar el modelo didáctico sin contemplar las transformaciones que deben acompañarlo en el nivel de la institución? La experiencia nos indica que si la institu-

ción no asume el cambio, se hace más difícil promoverlo con los actores supuestamente interesados en él. En esa etapa no fue sencillo definir si la didáctica especial debía o no involucrarse con la cuestión institucional y el problema volvió a presentarse en el actual estudio con algunas variantes. El modelo a probar intenta romper con la dicotomía didáctica general-didáctica especial; por lo tanto, parecía acertado tomar como unidad de análisis a la institución, entendiendo que el aula es uno de los elementos del sistema y todas las partes componentes aportan de alguna forma en el desarrollo de la tarea de enseñanza. No fue nuestra intención, ni estaba dentro de nuestras posibilidades, abarcar toda la institución, porque para probar el marco teórico en el nivel institucional, se necesitaría una investigación de mayor envergadura. La prioridad fue poner a prueba el modelo didáctico en un grupo de niños, con el fin de evaluar si al cambiar el tipo de enseñanza se obtenía una respuesta positiva en el aprendizaje, reduciendo en consecuencia los márgenes de fracaso escolar.

Si bien se considera recomendable en la etapa de intervención abarcar el fenómeno "institución" en su totalidad, también es preciso profundizar más la investigación de estas otras variables que quedan fuera del ámbito del aula, aunque inciden enormemente en lo que sucede en su interior, en lo que siente cada sujeto particular y en los diversos grupos integrantes de la institución. En este apartado presentamos algunos de los problemas atribuibles al recorte institucional –que en nuestro caso pudo controlarse medianamente– con el fin de reflexionar acerca de un conjunto de contradicciones activadas entre el discurso y la práctica de la enseñanza. En este último nivel queda contrapuesto un discurso aparentemente consensuado, que se autodefine como progresista, y una forma de operar atravesada por diferentes cosmovisiones y paradigmas, tanto en las estrategias desplegadas como en los planes de acción.

Los ejemplos a partir de los cuales se desarrollan estas reflexiones pertenecen a diferentes instituciones con las que se establecieron distintos niveles de relación en el transcurso de la experiencia. En primera instancia, se analizan los obstáculos que puede poner una institución cuando considera que una propuesta didáctica entra en conflicto con sus propias metas o concepciones educativas. Este aspecto es abordado a partir de lo sucedido en el Jardín comunitario A, comparándolo con la experiencia del Jardín estatal A y la EGB A. En estas instituciones se intentó implementar el modelo didáctico, meta que sólo pudo concretarse en el Jardín estatal A. Es interesante analizar los porqué de estas dificultades. La segunda cuestión abordada se relaciona directamente con el nudo del problema de la investigación –la conceptualización del sujeto de aprendizaje– y se expone en relación con situaciones vinculadas al comedor escolar. Por último, con el fin de modificar el punto de vista asumido hasta aquí, se analizan las relaciones de la institución con la comunidad desde la perspectiva de esta última, centrando la atención en la modalidad que define los vínculos establecidos con los distintos tipos de institución.

Lo mismo les pasa a los chicos: entrar es fácil, lo difícil es durar

Cuando se establece el contacto con una institución educativa, lo primero que aparece en el vínculo –luego de sortear los eventuales contratiempos ante quien atiende la puerta– es el discurso de la institución. Tanto en el Jardín estatal como en la EGB, coexiste un discurso de apertura hacia la innovación, la creatividad y la resolución autónoma de conflictos, pero con pautas rígidas "bajadas" desde los más altos estamentos: una aparente descentralización dentro de una estructura rígidamente jerárquica. Todo ello se refleja en el proyecto desplegado en el aula que, aunque en teoría se pretende autónomo y creativo, en la práctica está mediatizado por el diseño curricular y los discursos llegados a través de los controles del sistema (cuerpo de inspectores, directivos, circulares). El resultado final es un sistema educativo rígido pero fragmentado, siendo ambas características fácilmente visibles si se busca debajo de la aparente autonomía de cada institución para construir el currículum.

El discurso imperante en estas instituciones ha sido construido lejos, entre las cuatro paredes de un ministerio. Los planes de capacitación e información que fundamentan y avalan este discurso son implementados por personal orgánico del Ministerio de Educación y diversos actores contratados para tal fin. Los docentes sólo obtienen puntaje por cursos que avala el propio Ministerio de Educación y así se los ha llevado compulsivamente a cumplir con requerimientos de horas de capacitación para mantener los puestos de trabajo. La fragmentación señalada se materializa en cada propuesta de capacitación que reciben: llegan numerosos discursos y modalidades superpuestas; lo cual hace que cada institución y cada docente vayan generando su propio "ecosistema". Se asume la nueva terminología o se modifica la forma de planificar, pero la práctica –como afirman no pocos docentes– sigue siendo básicamente igual que antes, aunque enunciada con otras palabras. En definitiva, se trata de sobrevivir a un cambio que pone en riesgo el principio de predictibilidad, y el resultado es sólo una

adaptación de "lo nuevo" a "lo viejo", para evitar quedarse "sin piso". Como consecuencia, se encontraron discursos muy parecidos, pero prácticas muy diversas, no en mérito a la creatividad sino debido a que en sus clases muchos docentes terminan contradiciendo el propio discurso.

Por su parte, el Jardín comunitario está mucho menos mediatizado. Las pautas son fijadas por la coordinación, y entre ésta y lo que se desarrolla en el aula sólo existe la mediación de los educadores[1]. Al no haber prácticamente intermediarios entre quien decide qué corresponde hacer y los niños, los conflictos que pudieran plantearse entre los sujetos involucrados quedan a la vista. A diferencia de lo que sucede en las instituciones estatales –donde siempre puede adjudicarse una normativa o imposición de otro–, en una institución comunitaria son muy pocos los interactuantes y siempre se conocen entre sí (por ser un ámbito pequeño, resulta más sencillo –de hecho es inevitable– el contacto entre todos los actores). Aunque en una y otra institución se dan situaciones similares, en el Jardín comunitario el discurso está construido a partir de las aspiraciones de los gestores, dentro de la misma institución y no desde un ministerio. De esta manera, es posible para cada uno de los actores ponerle "nombre y apellido" a cualquier situación. El proyecto educativo está delimitado por las cuatro paredes de la institución, y su grado de relación con el afuera depende de la naturaleza de ese afuera y se caracteriza por tener una amplia libertad para promover cambios.

Sin embargo, fue en esta institución donde más se evidenció la inmovilidad y la contradicción en que esta propuesta los colocaba, hasta el límite de decidir abandonar el proyecto. Esto apareció como síntoma de una situación que, si bien favoreció nuestro accionar en la escuela estatal, es de suma importancia: el alto grado de fragmentación y la inercia burocrática que caracterizan al sistema educativo del Estado han adquirido tal magnitud, que muchos episodios no son siquiera registrados. Estos episodios pueden ser buenos o malos, pero solamente salen a la luz si producen escándalo. Los innumerables trámites que debieron afrontarse para trabajar en las escuelas con un grupo de niños dan cuenta de ello. A modo de ejemplo, se obtuvo la documentación para autorizar el pedido de las licencias con goce de sueldo de las docentes inicialmente involu-

1. Llaman educadores a quienes trabajan en forma directa con los niños. Son personas que no tienen título habilitante para ejercer la docencia. Son capacitadas pedagógicamente por la Asociación Encuentro. Ésta nuclea todos los Jardines comunitarios de la zona oeste-noroeste del conurbano bonaerense.

cradas en el proyecto cuando el período solicitado ya había concluido. Asimismo, esta documentación (incluía la declaración de interés educativo del proyecto por parte del Ministerio de Educación) dejó muy satisfechas a las inspectoras y directoras, que necesitan un expediente con el fin de resguardar su responsabilidad. Pero una vez garantizados estos requisitos, a excepción de la dirección de las escuelas, nadie se interesó por saber qué hacíamos.

Ningún funcionario del Ministerio se ocupa –ni siquiera los inspectores– en tanto se supone que si ocurriese algo fuera de lugar, la dirección deberá informarlo de inmediato; también pueden quejarse los padres en el Consejo Escolar y esto representa otro llamado de atención para el Ministerio. Pero si nadie decide expresarse, dentro de una escuela puede ocurrir cualquier cosa sin que los responsables de las políticas educativas se enteren. "Lo que importa entonces no son los hechos, sino nuestra relación con los hechos. El invisible y transformable vínculo con la realidad."[2] En otras palabras, lo que importa en el Ministerio no es lo que sucede en las escuelas, sino la trascendencia que tales sucesos pudieran llegar a tener en la opinión pública: si no se ve o no se da a conocer, puede continuar sin que nadie lo modifique, aunque sea contrario a las políticas dictadas o a las normativas vigentes.

En el caso del Jardín comunitario –menos burocrático y más pequeño– el control es ejercido por la coordinadora, aunque existe un grupo de personas que forman la comisión asesora de la institución. El peso relativo de la coordinación se vincula con la forma en que es concebida la relación entre sus miembros y esto depende de los objetivos del proyecto institucional. En este jardín fue posible observar la eficiencia con que opera la verdadera cosmovisión y el paradigma sobre el cual se apoya –lo sepan o no sus actores– a través del modo en que se desarrollan en la práctica. A partir de tales observaciones pudo analizarse la fragmentación del sistema educativo estatal, que se oculta detrás de una aparente autonomía de los actores. Eso es factible porque, si bien los jardines comunitarios no cumplen formalmente con los requisitos de una escuela en cuanto a la formación del personal que contrata, a la reglamentación laboral y a la figura jurídica, sí lo hacen desde el punto de vista funcional, orientando su práctica y gestión de acuerdo con los documentos estatales y el diseño curricular vigente. Si no se pregunta por la formación de los maestros o los contratos laborales, no hay ningún dato observable que

2. Livingston, 1991.

permita diferenciarlo de un establecimiento escolar estatal: de hecho, la meta teórica planteada por las coordinadoras (como veremos más adelante, esto se contradice en la práctica) es asemejarse lo más posible a tales instituciones; y las Escuelas de estos barrios, al matricular a sus alumnos para el primer año, consideran a los que asistieron a un Jardín comunitario de igual modo que a los provenientes de uno estatal.

De esta manera se nos presentan una serie de interrogantes referidos a la reflexión sobre estos dos tipos de instituciones –estatal y comunitaria– semejantes en el tipo de población que atienden y en el discurso, la modalidad pedagógica y la propuesta didáctica que implementan; pero diferentes en cuanto al vínculo formal con el Ministerio de Educación.

- ¿Cómo atenta esto contra la igualdad de oportunidades, la distribución del conocimiento y el fracaso escolar?: "El Jardín es comunitario, no es una escuela. (...) [No debe olvidarse que] esto nació como un comedor"[3].
- ¿Qué sistemas de defensa genera el propio sistema ante un agente externo que pone en evidencia sus falencias?: "Una de las de gabinete viene a observar la salita. Me dice que ella ve un abismo total, que los míos están mucho más avanzados. Eso que los de ella tienen experiencia. Por eso me decía que ella veía que el proyecto está piola, que por qué no se habla más de lo que hago, que se lo deja como si no pasara"[4].
- ¿Qué hay detrás del discurso?: "Vos no tenés que enseñar, sos educadora"[5].
- ¿Cómo es visualizado el sujeto de aprendizaje?: "La primera parte del año la dedicamos a enseñar hábitos. A partir de ahí se llega con los contenidos hasta donde se puede"[6].

Cuando se trabaja en el nivel institucional, hay que contemplar una serie de variables: los vínculos, la ocupación y el uso de los espacios, la construcción de esos espacios, el objetivo o el objeto de esa institución y cómo se conceptualiza ese objeto. Trabajar con lo institucional implica abordar todas estas cuestiones. En su análisis, los especialistas estudian los conflictos desde "lo instituido" y "lo instituyente", donde lo instituido reflejaría una conformación determinada de estas variables y lo instituyente trabajaría sobre la innovación en alguna de ellas, que afectaría al resto del sistema a pesar de sí mismo. Si el cambio opera en la distribución del espacio, entran en conflicto otros elementos del sistema, por ejemplo el poder. Cuando se intenta mover algo en realidad se mueve todo, convirtiendo en conflictos hasta los pequeños cambios. La institución tiende a funcionar por inercia, a conservar lo instituido, y los posibles cambios se presentan como obstáculos y la burocracia opera como mecanismo de reproducción de la institución. En consecuencia, para poder cambiar algo, debe apelarse a las fisuras del sistema[7].

En nuestra concepción de modelo didáctico, lo más importante es trabajar con una percepción de sujeto diferente y, por ende, mediante una interacción diferente con el sujeto. Esto constituía lo mínimo que debía moverse, en tanto sin mover ese aspecto, no era posible hacer ningún cambio. Hubiese sido necesario cambiar el espacio (los rincones, la disposición de la sala), el tiempo (el de adaptación o el corte entre la clase y el recreo). Teniendo en cuenta que estas cuestiones afectaban a otros grupos del Jardín (pues la sala y los patios de recreo se comparten con otras maestras) se decidió tolerar estas prácticas "instaladas" en la institución para no sumar conflictos, dado que igualmente sería posible funcionar. Algunas situaciones fueron aprovechadas tal como se estipulaban desde la institución, por ejemplo el período de adaptación, cuyo horario y duración no se movieron, pero sí se cambiaron sus contenidos; otras no pudieron modificarse, por ejemplo la ocupación del tiempo escolar en las múltiples festividades. Si se hubiera intentado mover todo, seguramente la institución nos hubiese expulsado. Paradójicamente, en este caso la fisura fueron los niños reales, no los imaginarios; a esos niños reales nadie los ve y la escuela solamente tomó conciencia cuando el cambio se había producido: en ese momento comenzó el conflicto.

3. Afirmación de la coordinadora del Jardín comunitario A de José C. Paz.
4. Miembro del gabinete escolar del Jardín estatal A de José C. Paz.
5. Coordinadora del Jardín comunitario A de José C. Paz.
6. Profesora de prácticas, observadora de la residente que trabajó en la sala afectada al proyecto. Directora de un Jardín de infantes.

7. La teoría de la fisura, explicitada por R. Livingston en *Memorias de un funcionario*, se refiere a ciertas características inherentes a los sistemas burocráticos. La rigidez y perfección de éstos se compara, según el autor, a "un elefante con la mirada fija, que avanza". Parece poderoso, pero cualquier cosa que no esté enfrentada a su estatura y dirección se escapa de su control.

Precisamente, los conflictos apuntaron a la concepción de sujeto y a la interacción con él; porque fue eso lo que se movió. Ambas cuestiones colocaron en el centro de la discusión con las autoridades de los establecimientos la noción de sujeto con la que cada institución opera: qué se espera de él como actor, cuál es el rol de esa escuela con respecto a sus beneficiarios, en este caso los niños. No olvidemos que todas son instituciones educativas y trabajan en pos de mejorar la calidad de vida de ese sujeto, a partir de la incorporación de conocimientos. Ante nuestro accionar comenzaron fuertes resistencias y ofensivas: tanto en el Jardín estatal como en el comunitario se intentó varias veces en el año que la docente abandonara el proyecto. En el comunitario lo lograron y no pudimos terminar la experiencia, que hasta ese momento arrojaba resultados similares a los del Jardín estatal. Fue llamativo que durante el proceso recibiéramos respuestas de diferentes sectores sobre lo bien que se veían los niños, la buena formación de la educadora del Jardín comunitario, lo positivo de la experiencia que estaba realizando la residente en el Jardín estatal. No obstante esos comentarios (o tal vez movidos por ellos), los directivos de las instituciones comenzaron a cuestionar y obstaculizar el trabajo, cada vez más abiertamente.

En el Jardín comunitario, la coordinadora nos interpela diciendo: "Nosotros queremos evangelizar; ustedes, ¿qué quieren hacer con ellos?". Pero este grado de franqueza sólo aparece ante el conflicto. Hasta ese momento el Jardín era comunitario porque su objetivo suponía que la propia comunidad encontraría una forma de organizarse para resolver sus problemas. En un principio fue el alimento, luego la atención de los niños que quedaban solos porque sus madres salían a trabajar y no tenían con quién dejarlos. Más adelante, al detectar que las madres no trabajaban, se decidió transformarlo en un Jardín de infantes. Desde esta nueva perspectiva –que aparece frente al conflicto y no antes–, cualquier formato era indiferente (hubieran funcionado de todos modos), porque en realidad su meta queda reflejada en las siguientes palabras: "Soy laica consagrada, estoy entregada a la iglesia y al servicio de Dios. Es un sueño mío poder armar algo para ayudar a los pobres, que son los que más lo necesitan. Primero fue dándoles de comer, luego hacer algo con los chicos para que sean mejores, para que tengan buenas costumbres, buena educación, para que puedan sentirse bien ellos y los padres. Los padres ahora se cansan de los hijos, no es como antes". ¿Cómo lo logra, de qué forma se hace realidad esta meta?. Según relata: "Reunir a la familia, que no se pierdan las raíces. Yo quería hacer el horno de pan, porque antes no era que se iba a comprar el pan, era que cada familia, acompañaba a la madre en el amasado y era todo un acontecimiento. Así era en mi casa. Nos reuníamos alrededor de esas cosas, como la misa, la oración, con la cruz".

El deber ser encuentra un modelo a seguir en su propia historia personal. Si sirvió como modelo para ella, que también era pobre, puede servir de modelo para estos otros pobres, entre los cuales ella ya no se encuentra. Para la coordinadora de la institución, el "nosotros" incluye a aquellos que comparten sus sueños y colaboraron con el fin de hacerlos realidad. Las familias de la comunidad quedan afuera ya que son los destinatarios: la coordinadora nunca dice "es para nosotros" sino "es para ellos". Su "nosotros" la incluye a ella y a la comisión directiva, formada por pequeños comerciantes del barrio como ella y gente externa al barrio que forma parte de su iglesia.

En el caso del Jardín comunitario B, cuyos alumnos funcionaban como uno de los grupos control para la experiencia, las cosas son diferentes. El elemento diferenciador de la forma de organización y sus resultados, comparándolo con el Jardín comunitario A, es justamente que los organizadores de la institución son miembros de la propia comunidad. La coordinadora manifiesta: "Nos dimos cuenta que si no nos ayudábamos nosotros no nos iba a ayudar nadie. (...) Recibimos todo lo que nos dan". Y en ese todo está también la negociación con las intenciones y proyectos de otras instituciones con las cuales se vinculan: "Hay un colegio de curas de la Capital que junta ropa y comida para nosotros, y a cambio hacen alguna actividad religiosa, nosotros los dejamos". Su meta no es asistir a otros sino a ellos mismos. Los resultados son excelentes, ya que encuentran ayuda de todo tipo y despliegan infinidad de recursos para lograrlo. Bajo un mismo tipo de organización –instituciones comunitarias– pueden encontrarse versiones tan diferenciadas como estas dos. Algo semejante sucede con otras formas de organización como las escuelas estatales.

El problema no reside en que son diferentes porque sus actores sean distintos sino en que la meta es otra, como se evidencia al cotejar las formas de operar con la meta planteada en el discurso. En los hechos, el tipo de organización que dé vida a una escuela es clave para comprender el tipo de resultados que obtenga en su labor. La forma de organizar está directamente relacionada con el modo en que se definan sus categorías de base –ser humano, educación y sujeto de conocimiento– y con el tipo de vínculo establecido desde los estamentos dirigenciales con el resto de los actores partícipes en cada institución. El Estado llama autonomía a la posibilidad que en los papeles otorga a cada escuela para que elija cómo va a concretar sus metas educativas (estrechamente relacionadas con aquellas categorías que son clara y rígida-

mente definidas en su discurso); sin embargo, al no contar con recursos para abrir el debate hacia lo que significan tales metas, este principio tan valioso se desvirtúa, dando lugar en la práctica a una total fragmentación del sistema educativo[8].

El ejemplo de la escuela A de José C. Paz es doblemente llamativo. El conflicto acerca de la percepción del sujeto de aprendizaje se desencadenó debido al accionar de una institución dentro de otra –el gremio docente– a través de su delegada en la escuela. En la concepción de la delegada gremial, si no hay cambio social no puede haber cambios en la educación. Las banderas del gremio levantan el aumento del presupuesto educativo y se oponen a los principios de la reforma educativa. La delegada, que fue una de las maestras de la experiencia, sintió que su participación en ella implicaba tomar partido y modificar cuestiones relacionadas con su proceder en cuanto a la estrategia de enseñanza. En coincidencia con la actitud de otros delegados, su actualización pedagógica pasa fundamentalmente por la formación ideológico-política, la cual se fundamenta en trabajar para la toma de conciencia, sobre la necesidad de una transformación social, con los compañeros docentes, los padres y alumnos adolescentes, marcando una coherencia entre discurso y práctica. El resultado que obtienen con los alumnos en cuanto a los logros académicos no se diferencia del resto de los docentes que trabajan con población carenciada: los chicos no aprenden. La docente gremialista subordina el trabajo para superar el fracaso escolar a un cambio de sistema social porque las causas del fracaso son estructurales. Si bien esto es cierto, la pregunta es si sólo la garantía del acceso y la igualdad en la distribución del conocimiento serán los motores de una transformación educativa. Los interrogantes sobre el tipo de conocimiento necesario para un desarrollo autónomo todavía siguen planteados, esperando un debate que también debe comenzar por rescatar las ideas silenciadas de América latina.

Estas dos posturas –la de la evangelización y la del cambio social– concuerdan, sin embargo, con la visión del sujeto de aprendizaje que promueve el Ministerio de Educación, cuando se refiere a la población en estudio. Solamente se diferencian entre sí en la forma de concebir el rol de la escuela; pero un mismo niño puede atravesar sus años de escolaridad sufriendo en carne propia estas diferentes concepciones que se ejercen sobre él. Es como si estuviese en una mesa de operaciones bajo el poder de tres cirujanos, quienes no coinciden en el diagnóstico y, por lo tanto, no acuerdan en qué debe consistir su intervención.

8. Entre los conflictos activados por la implementación de la reforma educativa, se encuentra la paradoja entre la fragmentación operada desde la centralización del sistema y la autonomía de las instituciones proclamada desde el mismo sistema.

El caso del comedor escolar

Una de las actividades donde más crudamente queda reflejada la concepción de sujeto, es la del comedor escolar. No es casual que así sea; ya nos referimos a la importancia de la alimentación en otro capítulo. Nos interesa destacar este caso porque muy pocas veces es contemplado en su verdadera dimensión al hablar de aprendizaje. A nuestro entender constituye un espacio de conflicto importante referido a la concepción del sujeto que aprende y al resto de los actores involucrados. Cualquier madre de un niño de 2 a 5 años sabe que está atravesando una etapa de aprendizaje de hábitos alimenticios; que el niño va incorporando los diversos alimentos poco a poco y le debe enseñar qué es un alimento y qué no. Muchas veces, el tema del gusto es una ardua tarea ya que algunos niños no admiten la variedad y tienden a comer casi siempre lo mismo, que en la mayoría de los casos suelen ser comidas de escaso valor nutritivo.

Llamativamente, estos saberes del sentido común no se tienen en cuenta en los comedores escolares; tales aprendizajes quedan velados en las instituciones por la impronta del hambre. El asesoramiento técnico en la preparación de los menús para la asistencia alimentaria incorporan, entre las posibles variables a ser consideradas, el nivel nutricional de los alimentos, su valor calórico una vez combinados y el costo de la comida preparada. Pero tanto técnicos como educadores han olvidado los aspectos culturales y afectivos, que son componentes esenciales de la alimentación en esta edad, así como el papel decisivo que como trabajo ha tenido la búsqueda de alimento en la evolución filogenética del hombre: tres componentes que hacen al aprendizaje de la alimentación del ser humano. Si, para un niño criado en una familia que puede autosustentar la alimentación de sus hijos, existen numerosos tratados médicos nutricionales con amplia divulgación masiva sobre cómo enseñarle a un niño a comer, qué comer y cuándo, ¿no sería aún más importante este aprendizaje en niños para los cuales se considera que este aspecto vital no es cubierto en el seno de sus hogares? Cuando se trabaja con la hipótesis del hambre, la carencia de alimentos debería convertir en más importantes las variables "novedad", "hábitos", "sabor", "fre-

cuencia" y "cantidad", entendidas como los aspectos que deben ser aprendidos para nutrirse.

Un niño recorre un largo camino desde que abandona la lactancia hasta que consolida la alimentación adecuada para la edad infantil; debe incorporar esos alimentos en forma gradual y requiere de un aprendizaje mediado culturalmente, porque se aprende a incorporar cada alimento nuevo. Por lo tanto, es de esperar que allí donde la variedad y la abundancia no es la norma, todo lo que se brinde como alimento tenga altas posibilidades de reunir las características de novedad. Si se debe atender a la variedad, como estrategia nutricional de un omnívoro culturizado, es preciso preguntarse si realmente se enseña a incorporar tal variedad. Las instituciones dedicadas a la educación en esta edad tienen como uno de sus objetivos prioritarios la enseñanza de hábitos; pero se restringen a la higiene y las buenas costumbres en la mesa, sin tener en cuenta la gradualidad, la imagen, el afecto, el valor que conlleva aceptar un alimento o rechazarlo: "A los chicos del comedor escolar la mayoría de los días le dan polenta o fideos viejos. Eso no es alimento. Son pocas las veces que les dan pastel de carne y papas o arroz con huevo picado y salchichas, son pocos los días que comen bien"[9].

Las escuelas estatales justifican la no intervención pedagógica con respecto a la comida en el convencimiento generalizado –tanto en el cuerpo docente como en todos los niveles educativos – de que ellos y la escuela "no están para esto". Bajo la premisa de que las instituciones escolares tienen una función pedagógica incompatible con el asistencialismo, las escuelas han quedado divididas entre las que pueden cumplir el rol para el que están preparadas y las que, por las falencias externas en cuanto a la cobertura primaria de la educación y contención de los niños, se les impone un rol supletorio: alimentar a los niños, sacarles los piojos, enseñarles hábitos de higiene y comportamiento en sociedad, vestirlos, son funciones de la familia, que en estos casos el Estado resuelve a través de instituciones como la escuela.

Esta postura influye en las diferentes formas y los distintos grados de compromiso con los cuales se cumple este mandato supletorio. Algunos docentes/instituciones se apoyan en fundamentos propios de la psicología educacional, argumentando que las causas del fracaso escolar reúnen una multiplicidad de factores clasificados en: endógenos/exógenos e internos/externos.

9. Lo dice Julia, quien ayuda en el comedor escolar. En Registros de campo, 1997.

Los dos primeros aluden a lo macrosocial, considerando que provienen desde adentro o desde afuera de la institución; y los dos últimos al plano individual, donde actuarían factores desde adentro o desde afuera del sujeto. De esta manera se resignifican las tareas supletorias de la escuela como parte del desarrollo necesario de todo sujeto: promover una huerta comunitaria, relacionándola con la carencia alimentaria; o una biblioteca ambulante, vinculada a la falta de lectura en el hogar, se convierten en proyectos pedagógicos de las instituciones. Se diferencian así del rol asistencial, en tanto intentan promover la organización familiar o comunitaria en pos de un proyecto que aportará al desarrollo de estos grupos.

De cualquier modo, estas experiencias quedan fragmentadas respecto al conjunto de las tareas pedagógicas y contradichas en el seno de la institución, en cuanto el comedor escolar es un claro ejemplo de tarea asistencial: por ende, para cualquier escuela, una tarea de la que nadie quiere hacerse cargo. Cuando se pregunta por ella es descripta como algo que quita horas de clase a los chicos, insume tiempo del personal en tareas que no le son propias y constituye un espectáculo degradante, si se considera el estado y las condiciones en las cuales los niños deben comer. La situación ideal –en la que quisieran trabajar estas escuelas– es percibida como aquélla donde la institución puede dedicarse sólo a "la función pedagógica", a pesar de tratarse de instituciones destinadas especialmente para educar poblaciones carenciadas. Por un lado, asumen que sus alumnos "no pueden estudiar porque no tienen nada en la panza y así no se puede pensar"; por otro, se niegan a considerar las tareas vinculadas a ordenar el comedor como parte de su función específica. En contraste, los comedores institucionales de los Jardines comunitarios no podrían atribuir el conflicto que se establece con respecto a la actividad de dar de comer como algo en contradicción con su función pedagógica, porque en las instituciones comunitarias la función asistencial y la pedagógica están en un mismo nivel. No obstante, el tipo de conflicto planteado es el mismo en ambos tipos de instituciones; y el supuesto es que se debe a la concepción de sujeto que ambas comparten.

Puede tomarse como contraejemplo una escuela con comedor escolar en todos sus niveles cuya población no es considerada carenciada; en cada aula, el trabajo de preparar la mesa para la comida, ordenarla, limpiarla y disfrutarla es un compromiso compartido por docentes y alumnos. El momento de la comida requiere una atención especial: porque así lo ha sido siempre para el hombre en general. Los chicos cosen los manteles, se ocupan de su limpieza,

traen cubiertos de sus casas y cada día se los llevan limpios. El momento de la alimentación es un momento central, también dentro de las tareas del docente, transformándose en un eje dentro de la didáctica. Se afirma que, buscando alimento, el hombre se acercó a su mundo; y desde este punto de vista, es constitutivo de la imagen de hombre tomada como punto de partida en las líneas pedagógicas que sigue la escuela.

Visto desde el Nivel Inicial, esto duplica su importancia, porque el procesamiento del alimento, la transformación de elementos de la naturaleza en "comida humana", se ubica como base para proponer actividades esenciales en la tarea y el desarrollo de capacidades sensoperceptivas –reconociendo colores, texturas, gustos, olores, consistencias– y también capacidades motrices: amasar el pan, pelar la fruta, cortar el queso son actividades que requieren distinto grado de coordinación. Por otro lado, el trabajo del comedor permite introducir nociones básicas vinculadas a la forma y organización del mundo natural, distinguiendo los alimentos por su origen, su estructura, sus propiedades y cualidades, el momento del año en que están disponibles; además de introducir nociones matemáticas trabajando sobre capacidades de ordenación y clasificación de elementos, como tamaños, pesos, cantidades, proporciones. Para introducir estos temas se realiza una actividad –cocinar– dirigida a una meta: alimentarse.

En ese momento se concentran todos los esfuerzos de docentes y alumnos trabajando a la par, en un clima de laboriosidad y respeto: el alimento y el tiempo de la comida son centrales y abordados con el más alto de los respetos, por lo que moviliza y dignifica esa acción. En un segundo paso, se provocan mecanismos de reflexión sobre esa actividad, a través de un cuento, de una propuesta plástica en la cual se retoman cuestiones que surgen de esa acción dirigida a una meta, pero vinculándolas a los contenidos de áreas específicas. En fin –y este es un punto central– también en este nivel la cuestión de los lazos afectivos con el momento de la comida es un eje: compartir la tarea de preparar los alimentos y el acto mismo de comer son clave en la relación docentes/alumnos. Es un tipo de acercamiento y conocimiento mutuo muy importante, por eso también muchas madres, en los primeros tiempos de sus hijos en el Jardín, colaboran con recetas o acompañando el proceso de elaboración[10]. Con este ejemplo no pretendemos imponer una modalidad pedagógica sino simplemente señalar que las funciones de la escuela no están necesariamente apartadas de los problemas con los cuales debe lidiar, de modo tal que es posible resolver el aparente conflicto entre enseñar y asistir sin ocultarlo, sino más bien valiéndose de él.

10. Escuela Perito Moreno de Martínez; ejemplo presentado a partir de los testimonios de dos docentes, una de Nivel Inicial y otra de EGB.

Este conflicto que en principio tiene como actores al cuerpo docente versus las autoridades ministeriales –quienes han decidido que el problema nutricional de buena parte de la población se dirima en la escuela– parece quedar ilustrado en los últimos edificios construidos por la gobernación de la provincia de Buenos Aires. Se construye el espacio físico para el comedor al que, sin embargo, eufemísticamente se lo denomina Salón de Usos Múltiples (SUM), pero cuyo amoblamiento delata su uso primordial: dar una comida diaria o en algunos casos dos. Al no aclararse el tema referido a si un comedor en una escuela puede cumplir una función pedagógica o sólo es un estorbo, el tema de la comida se oculta, a pesar de su omnipresencia. A cada momento aparece como un tema conflictivo, un lugar en el que nadie quiere estar, donde todos expresan su malestar. "Al llegar las nenas del colegio, Julia les pregunta cómo les fue. La maestra de Andrea la echó del comedor a la hora del almuerzo. La nena llegó llorando. Le pregunto a la nena cuál fue el motivo por el que la echaron y dice no saber", cuenta una familia[11]. Mientras tanto, una maestra opina que "los chicos rompen la escuela, están enojados con ella. Me acerqué a preguntarles qué les pasaba y me contestaron que no les gusta cómo les sirven la comida, que se la tiran como si fuesen presos y además es fea"[12].

Pero el conflicto trasciende el ámbito de lo cotidiano para instalarse también en el didáctico; está presente al enseñar un tema fundamental para las Ciencias Naturales: la nutrición humana. Sólo con recorrer los materiales publicados o algunas propuestas dedicadas a la enseñanza de este tema en la escuela, puede encontrarse una decidida orientación hacia la educación del consumidor. Esta orientación se fundamenta en que la invasión de la "comida chatarra", sumada a la creciente industrialización de los alimentos, cada vez más alejados de su origen natural, ha provocado una distorsión, tanto de la sensopercepción como de la posibilidad de selección adecuada[13]. El con-

11. De la observadora, en Registros de campo, 2000.
12. Maestra de una escuela de Moreno. Registros de campo, 1999.
13. *Historias de la selva* y libro de actividades *Caramelo*, Ed. Estrada. *Manual para desarrollar el tema Nutrición*. FLACSO, material de la Municipalidad de Buenos Aires.

traste de estas propuestas –entendidas como "lo que se debería enseñar" al sujeto de aprendizaje esperado– con la población real a la cual enfrentan los docentes, hace que éstos se debatan entre dos opciones: obviar el tema nutrición o considerar que la situación de mala nutrición de estos chicos, independientemente de la escasez, estaría signada por la ignorancia; es decir, no saben cómo alimentarse. Por lo tanto, enseñan el tema según las diversas propuestas, en una especie de optimismo con respecto a la mejora de la calidad de los alimentos que se incorporan. En este último caso, a los chicos les queda como recurso representar a ese alumno esperado por la maestra: "Carlos, de 15 años, es el hijo mayor de Marcela y concurre a la escuela nocturna. Le pedí el cuaderno para mirarlo. En él se puede leer: registra lo que comiste a la mañana, al mediodía, a la tarde y a la noche durante una semana. Carlos contestó: a la mañana, mate cocido con leche y pan con manteca. Al mediodía, milanesas con papas fritas. A la tarde, mate cocido con pan con manteca. A la noche, guiso de arroz. El resto de los días de la semana, los completa de forma parecida"[14].

En realidad Carlos no desayuna, ni almuerza; apenas si merienda mate cocido con pan sin manteca y cena lo que cocina su mamá con los alimentos que retira de Cáritas. La imposibilidad de asumir este hecho, hace totalmente inútil lo enseñado en la escuela. No colabora con el aprendizaje de estrategias dirigidas a la mejor nutrición de Carlos; porque es imposible que este contenido se transforme en significativo para él. Como consecuencia de tales contradicciones, cuando se sirve un plato de comida en cualquiera de estos comedores, se concreta una toma de posición con respecto al trato de los niños, de forma implícita o explícita, a través de tres tipos de conducta:

- Se los llena como un barril.
- Se limita la ración (no son un barril).
- Despreocupación y desgano por la comida.

Esta última conducta es la que encontramos con mayor frecuencia y es la más agresiva de todas, la que vulnera en mayor grado la autoestima. Por ejemplo, los horarios de alimentación de las escuelas se fundamentan en la división de cuatro comidas diarias pero, a la vez, se reconoce que los niños llegan sin comer de sus casas. De este modo, si son del turno mañana se supone que la falta de rendimiento escolar obedece a que no han desayunado; pero el desayuno en la mayoría de las instituciones se sirve después de las dos primeras horas de clase. Cuando preguntamos a los docentes por qué ocurre esto, no saben responder. Creen que obedece a que los cocineros no lo pueden preparar antes. Nuevamente se expresa despreocupación por el modo de ofrecer la comida; la escuela lo hace cuando puede, cuando es más fácil o cuando le queda el espacio (el desayuno se ofrece en horario de recreo o antes de salir); sin reparar en la necesidad de los niños a los que –paradójicamente– siempre llama "carenciados".

14. De la observadora, en Registros de campo, 1998.

En el transcurso de las experiencias realizadas durante la investigación, una de las maestras involucradas comenta que, como el 25 de Mayo hay reunión de cooperadora, en su escuela no se va a servir el desayuno ni el almuerzo, porque la reunión se hace en la cocina. Sólo esta maestra en toda la escuela advirtió la gravedad de la situación. En otra oportunidad, una de sus alumnas le dijo: "Seño tenemos hambre". La docente cruzó a un kiosco ubicado frente a la escuela y compró $2 de galletitas. Con eso le pudo dar siete galletitas a cada uno. "De dónde sacastes tantas, seño!", le dijo asombrado un niño. Todos los días en el desayuno escolar, los niños reciben una galletita y cuarto. La maestra repartió siete, a 0,07$ por niño[15].

La misma maestra comenta en el equipo su preocupación porque los niños no comen lo que se les da, pero al promediar el año, concluye satisfecha: "Al principio tiraban la comida o no comían, ahora todos comen todo". Este cambio es el resultado de un arduo trabajo realizado desde principio de año, que comenzó con el acto de valorar la comida; es ella quien valora y respeta el momento de la comida de los niños, a partir de lo cual han dejado de verlo como un tema vergonzoso y, de a poco, se van agregando niños a la hora de la comida, hasta completarse el grupo. En general, en las escuelas donde realizamos las experiencias los niños reciben dos de las cuatro comidas diarias. Pero de acuerdo con la distribución horaria de las escuelas, entre el desayuno y el almuerzo la brecha horaria es de una hora y media a dos; entonces muchas veces no tienen el apetito esperado a la hora del almuerzo. El resultado es que algunos comen poco, otros lo guardan en un táper para llevarlo a la casa, y esta actitud, en algunos casos, es vista desde la institución como un reflejo de que la necesidad no

15. Escuela Estatal C de Bella Vista, 2002.

es tanta: "Si tuvieran hambre se comerían todo lo que les ofrecés", dice otra maestra a la observadora. Nuevamente se pierde de vista lo que nos dicen los preceptos nutricionales.

Para esta población, poco alimentada, ¿no sería todavía más evidente la dificultad para incorporar todo lo que se le ofrece en cualquier momento? ¿No estaría el aparato digestivo adaptado a la poca cantidad y poca frecuencia? Al problema del intervalo entre comidas, se agrega una cierta despreocupación por parte de la institución, con respecto a los utensilios para servir. Algunos niños no traen la vajilla necesaria para que se les sirva el alimento y estos "olvidos", en general, terminan provocando que el niño no coma. Algunas escuelas poseen vajilla, aunque no la suficiente: en ningún caso esto apareció como un problema a solucionar por parte de la institución. Tanto en el Jardín experiencial de 2000, como en la experiencia de 1997 y en la escuela de Bella Vista, el equipo se ocupó de solucionar el tema. Siempre que lo hicimos, los niños comían. Al respecto la docente de esta última escuela nos comenta: "Yo les decía a los chicos: no tienen que olvidarse del vasito, porque en la cocina no hay y se quedan sin tomar la leche. Yo veía que todos se quedaban en silencio, hasta que descubrí a dos hermanitos que se cruzaron una mirada. No se por qué, pero se me ocurrió pensar en que tal vez no tenían vasos en sus casas, entonces les pregunté. Los chicos confirmaron mi hipótesis: claro, seño".

El relato es interesante, porque vuelve a poner de relieve el tema de los recursos y cómo solucionar los problemas. El niño explicó que en la casa hay un solo vaso que comparten todos. Cuando ellos van a la escuela, si se llevan el vaso, los que se quedan en la casa no tienen recipiente. Se piensa que en la casa de los chicos no hay comida, pero sí vajilla; además consideran que si no comen en la escuela es porque no tienen hambre y el resultado es el mismo: en definitiva el chico no recibe su ración, que es muy importante en su dieta.

Otro aspecto conflictivo visualizado por el equipo, más cercano a las pautas culturales con respecto a la alimentación, aparece en la confección del menú. Por ejemplo, en uno de los Jardines se sirve todos los días como primer plato una porción de ensalada de lechuga y tomate. Si el niño no lo quiere comer, se insiste hasta llegar a veces a la reprimenda: "Hasta que no se coman la lechuga y el tomate no van a comer el segundo plato." O en otra: "Hasta que no comas las chauchas no salís al recreo." "Ya me comí las lauchas", contestó la nena después de un largo esfuerzo por tragarlas.

En ninguno de los casos fue manifiesta la necesidad de ajustar el menú de acuerdo con el tipo de recepción por parte de los niños. Tarea realizada por cualquier ama de casa, que le sirve para ir corrigiendo lo que en definitiva va a llegar a la mesa y será aceptado. También llama la atención la insistencia puesta en la calidad nutricional, cuando en el ámbito privado del personal involucrado en el cuidado de los niños existe más que un conocimiento técnico, una intuición y un bagaje cultural transmitido familiarmente sobre cómo alimentarse. Frases como "es importante que coman toda la ensalada porque tiene vitaminas", vienen acompañadas de un desconocimiento acerca de si en realidad es tan importante que coman esa ensalada, qué contiene la lechuga y el tomate en términos nutricionales y si existe algún ingrediente del resto del menú que aporte lo mismo. Cuando teniendo en cuenta esta relación entre comida y valor nutricional preguntamos, ¿por qué empeñarse en la lechuga y el tomate si el postre es una fruta? (sabiendo que las frutas y las verduras crudas constituyen aportes similares), la maestra responde: "Es que así lo dice la nutricionista", sin mayor reflexión. Pero ¿cuántas amas de casa tienen el menú diario confeccionado por una?, ¿cuántas nutricionistas tienen en cuenta las condiciones en las que se alimentan estos niños fuera de la escuela?, ¿cuántas conocen (y contemplan) el valor cultural que acompaña a los alimentos? Lo que se hace con los "conocimientos científicos" –transmitidos en las clases como los únicos válidos– se reproduce con los alimentos durante las comidas: son despojados de su carga afectiva, como si fuera lo mismo comer cualquier cosa en tanto contenga los nutrientes y calorías necesarios para realizar la labor diaria.

Los ejemplos son inagotables; no es posible analizarlos todos pero, en su lugar, presentamos, a modo de síntesis, las siguientes oposiciones entre la práctica de las escuelas y su discurso teórico respecto de la comida, construida sobre la base de expresiones de docentes y directivos consultados por los observadores del equipo acerca del tema. Estos discursos expresan una concepción de sujeto, una valoración de quien se tiene adelante, altamente contradictoria y compleja. No sólo evidencian lo paradójico del tema alimenticio en las instituciones que atienden a sectores populares, sino que constituyen un germen de violencia institucional en el que pocas veces se repara. No puede olvidarse que son frases dichas por los propios actores a cargo de estos chicos, que se contraponen con otras frases de sus propios discursos. Están dichas en diferentes momentos: en un caso mientras se sirve la comida y en el otro mientras se les pregunta sobre la función de dar alimento:

Discurso práctico	Discurso teórico
▪ "No sé si los chicos que van al comedor coinciden con los que nen al gabinete."	▪ "Un niño con hambre no aprende y por eso hace falta que exista un vie- comedor."
▪ "Hasta que no terminan la leche no trabajamos, hay chicos que repiten hasta cinco veces. Esto atrasa el trabajo didáctico, queda muy poco tiempo para enseñar."	▪ "Creemos que ha cambiado la población que asiste al Jardín. Antes cuando era sólo comedor venían chicos más pobres, con más necesidades, ahora no tienen tanta necesidad, por ejemplo, todos desayunan en la casa, vienen más prolijos."
▪ "A algunos chicos no les gusta la lechuga, además en invierno no da ganas de comer un plato de ensalada."	▪ "Enseñamos la importancia de una buena alimentación, las cuatro comidas diarias, la pirámide nutricional y la alimentación según las estaciones del año."
▪ "Lo que no come acá tal vez no lo coma en la casa porque no hay."	▪ "Estamos tratando de hacer reuniones con los padres para informarlos, que vean cómo es una alimentación sana."
▪ "Lo importante es educar, porque en la casa no hay educación."	▪ "Los hábitos y valores deben venir de la casa."

Parecerían coexistir tres tipos de fundamentos que se superponen conflictivamente al servir un plato de comida: a) los estudios médico-sanitarios alertan sobre la incidencia de la desnutrición en el desarrollo físico y mental del hombre, sobre todo en los primeros años de vida; b) el problema de la mala alimentación es un problema educativo, estas poblaciones son ignorantes y por lo tanto desconocen en qué consiste una alimentación sana; c) la escuela no está para hacer asistencialismo; el comedor es una tarea agregada que no se compadece con los objetivos pedagógicos didácticos.

Los supuestos y prejuicios a través de los cuales es abordado el tema de la comida en las instituciones parecen corresponderse con la visión de sujeto que se posee. Junto a la serie de factores ya analizados, éste en particular refuerza una idea que hace potencialmente "especiales" a estos niños desde el punto de vista pedagógico. De acuerdo con ella, carecen de los elementos que convierten a una persona en alumno; "les falta algo" que impide iniciar el análisis pedagógico didáctico sobre su rendimiento, porque "ese algo que falta" obstaculiza la tarea de enseñar y aprender, pero no tiene nada que ver con las variables puestas en juego en la tarea de enseñar y aprender. La conclusión de las maestras –en ocasiones explícita, en otras subyacente– es que esta carencia hace a los niños "especiales" porque en algún sentido parecería acercarlos a las características propias de los alumnos derivados a escuelas especiales. Las maestras y los asesores desde la del gabinete psicopedagógico evalúan que tienen déficit cognitivo por causas no atribuibles al proceso de enseñanza o al de aprendizaje, sino a un factor orgánico: la mala nutrición. De alguna forma, con el tema de la desnutrición, las causas del fracaso escolar vuelven a quedar del lado de las familias. Es una de las causas exógenas, que actúan como un factor externo a la institución educativa. Es también interna, entendiendo que un niño con hambre sufre orgánicamente y puede tener daños cerebrales irreversibles. Sin embargo, los resultados obtenidos en esta investigación desarticulan tales argumentos y el marco teórico sobre el que se asienta provee otros parámetros para interpretar los datos y construir el diagnóstico social y psicomadurativo de los niños[16].

Las relaciones planteadas desde la población hacia las instituciones

Este apartado se refiere fundamentalmente al tipo de relación planteada hacia esta población por las escuelas públicas y privadas, Jardines comunitarios, comedores populares, Cáritas y salitas de salud; estas son las instituciones con las que más se ha trabajado y, por otra parte, son las de mayor incidencia en estos barrios. El análisis es importante, puesto que se han observado grandes

16. Véase capítulos II y IV.

transformaciones en el tipo de respuesta o aporte de las familias, cuando cambia el modo de preguntar o de solicitar algo por parte de las instituciones. En términos generales, puede afirmarse que las familias no se vinculan con todas las instituciones del barrio de la misma manera; por el contrario, los términos de su acción –el tipo de respuesta dada por las familias a las demandas institucionales– están en directa relación con los términos de la acción de la institución, los motivos de su presencia en el barrio y la estructura organizacional a la que responde (las principales son el Estado, las iglesias y las organizaciones barriales). El comportamiento de las familias varía de acuerdo con la actitud de su interlocutor y con lo que, según sus creencias, éste debe hacer. También en este aspecto se observa la importancia de establecer puentes entre los modos de pensar y los mecanismos de acción; pues la incomprensión de los códigos de sus destinatarios puede llevar al fracaso el mejor de los proyectos. Por supuesto, estas relaciones son dinámicas, como toda relación social; sin embargo, los cambios que se van produciendo son coherentes con los principios enunciados a continuación.

- A relaciones planteadas en forma lineal y unidireccional se responde de manera pasiva. Esto es, cuando la propuesta institucional se sostiene en una indicación sobre la que no pueden incidir, porque llega a ellos totalmente definida a modo de "tómalo o déjalo", no se toma la iniciativa para producir un cambio o una mejora, obteniendo como resultado niveles bajísimos de participación. Ejemplos de este tipo de relaciones son el pago de la cooperadora en las escuelas estatales, o del "bono contribución" en los Jardines comunitarios o las salitas de salud, propuestas que obtienen sólo en contadas excepciones una respuesta efectiva.
- Cualquier demanda a la comunidad, para obtener de ella una respuesta positiva, debe tener un sentido práctico y concreto. Un claro ejemplo fue la situación en la que el Jardín A de José C. Paz solicitó a los padres que pagaran la cooperadora para arreglar los pozos negros del Jardín, frente a lo cual, todos comenzaron a pagar. Este ejemplo fue entendido por la escuela como un prueba de que "no pagan porque no quieren y no porque no tienen". Sin embargo entendemos que no es así: el pago no se considera una prioridad en tanto no se observa una necesidad real que lo justifique; esto se combina con la importancia que en su sistema de valores reviste la gratuidad de la educación. Por otra parte, la experiencia les dice que nunca es claro el destino de los fondos de cooperadora; y más de una madre con experiencia en este organismo cuenta en su memoria con hechos de manejo dudoso de los escasos fondos recaudados. A la vez, apoyando la proposición central de este apartado, se ha encontrado que allí donde hay un comedor comunitario o una casa del niño, no faltan madres que trabajen en ellos para cubrir los horarios requeridos.

- Cuando la continuidad de la institución depende de la iniciativa de la comunidad y así se lo hace saber, ésta responde de una manera participativa, creativa y colectiva. Es aquí cuando la comunidad manifiesta su capacidad de organización para resolver problemas con los recursos disponibles, por lo general escasos si se los mira en términos convencionales (cocinan, organizan eventos para juntar fondos, buscan apoyos y subsidios, colaboran con mano de obra). En este tipo de situaciones, la institución se pone a la par y no por encima de la población con la cual trabaja y esto hace que todos se sientan "partícipes necesarios". Por lo general, son situaciones en las que una institución, luego de estar al borde del cierre, se reorganiza a partir del trabajo comunitario, cambiando radicalmente tanto sus modos comunicacionales como su organización interna. Ejemplo de ello son los comedores abiertos con subsidios estatales. Cuando cesa el subsidio no cierran, sino que son "tomados" por algunas personas de la comunidad y sostenidos con su trabajo. En el barrio El Ceibo hemos encontrado un comedor de estas características y los medios masivos presentan numerosos casos semejantes.
- Cuando la demanda se dirige a los individuos aislados, el problema a resolver tiene que ser muy claro y urgente para obtener una respuesta convincente. En general, se prefiere responder en forma colectiva para juntar fondos, por ejemplo, a través de rifas, ferias de platos y similares. Como ya se ha señalado, en esta población cotidianamente no existen problemas que puedan resolverse de modo individual, por lo cual no hay un entrenamiento en ese tipo de mecanismos (individuales) de trabajo. Sin embargo, al abordar la demanda a la comunidad en forma colectiva, si bien puede ser más complejo en principio, los resultados obtenidos son siempre más ricos y eficaces, porque el compromiso puede sostenerse en el tiempo.
- De lo anterior se desprende que, cuando la demanda no se relaciona específicamente con dinero, el aporte se concreta con mucha mayor facilidad y colectivamente. El dinero es el recurso más escaso en es-

tas poblaciones; por lo tanto, es mucho más dificultoso para ellos hacer aportes de este tipo que con trabajo o recursos materiales concretos, como material de construcción, herramientas, material didáctico. Por otra parte, al solicitar aportes más vinculados a su propio trabajo que con ese dinero siempre lejano e inalcanzable, se está solicitando algo en los propios términos de la comunidad, puesto que es así –"en especies"– la modalidad más habitual de proveerse ayuda.

Como caso particular puede citarse el de una sede de Cáritas en uno de los barrios estudiados, que expresa claramente las contradicciones en las que incurren las instituciones asistenciales al dirigirse a estas poblaciones: por un lado se queja porque las familias no mejoran su situación; por otro, toma como criterio excluyente para repartir sus cajas de comida el que la familia viva en la miseria total, visitando los hogares para comprobar que realmente no tienen nada de nada. Frente a esa actitud, difícilmente alguien que necesite esos productos deje entrever siquiera una leve mejoría en su situación material, ya que le dicen que si mejora no podrá recibir más los productos en cuestión. Estas instituciones están cargadas de prejuicios respecto a las "cualidades morales" de las personas y familias a las que asisten, llegando en el mejor de los casos a justificarlas por su pobreza –"y qué querés que hagan, pobres, si nunca tuvieron nada, no pudieron nunca aprender, son ignorantes"– y en el peor, culpabilizándolos por esta aparente inmovilidad –"no hay nada que hacer, son vagos y no van a cambiar más"–. Sin embargo, las experiencias didácticas y el diagnóstico que hemos realizado muestran datos muy diferentes a los recogidos por Cáritas. Como hemos señalado, cuando se logra horizontalizar la relación y plantear problemas de igual a igual, buscando las soluciones en conjunto, se han obtenido y observado respuestas positivas, llenas de creatividad y potencia generadora de cambios[17].

Puede afirmarse que las familias de estas poblaciones asumen una actitud abierta y participativa cuando la institución que hace la demanda, la formula en términos coherentes con los valores de la comunidad, demuestra necesitar esa contribución para continuar realizando su trabajo y califica positivamente el tipo de aporte que ellos pueden concretar. Por el contrario, si la institución pide de cualquier modo, sin tener en cuenta lo que estas familias

17. Véase ejemplos en los capítulos III y VII.

pueden ofrecer y sin valorar lo que efectivamente consigan, será cada vez más dificultoso establecer un vínculo fluido y constructivo. Al mismo tiempo debe tenerse en cuenta que, con el Estado, se es mucho más exigente que con cualquier otro tipo de organización porque de acuerdo con su sistema de valores, el Estado debe brindar atención médica y educación de modo gratuito.

En síntesis, enfocando el rol de la escuela desde los encuadres teórico-prácticos del Modelo de Interrelación Paradigmática, deben revalorizarse nuevamente las posibilidades de trabajo que pueden crearse –o simplemente ponerse a disposición de la educación formal– utilizando los recursos propios de la comunidad. En efecto, cuando desde la propuesta global y su marco de referencia se contempla el rol activo-transformador que potencialmente cumplen las familias –desde sus propios elementos y categorías y no desde los planteados por la "cultura escolar"– se obtienen importantes aportes, modificándose sustancialmente su actitud hacia la institución: están atentos a los pedidos, ofrecen aportes, sugieren y opinan, asumiendo un rol protagónico en la escolarización de sus hijos.

El Modelo didáctico ofrece recursos para trabajar diferencialmente con la comunidad en general, porque parte de la premisa que, con el fin de desocultar, será necesario poner en escena no sólo los contenidos de la cultura, sino también los mecanismos de conocimiento y trabajo a través de los cuales esa cultura se construye, reconstruye y actualiza. Valorizar los mecanismos reciprocitarios propios de las cosmovisiones latinoamericanas desde hace siglos, poner en el centro la conformación colectiva de la identidad y el desarrollo también colectivo de las formas de conciencia, tener en cuenta las modalidades de ocupación del espacio típicas así como las de organización familiar, no son temas subsidiarios a la problemática didáctica. Por el contrario, constituyen ejes centrales que la atraviesan en todos sus aspectos. Si para construir un sólido programa de educación es imprescindible contemplar y repensar el lugar de las instituciones, también es ineludible preguntarse por el modo en que éstas se relacionan con los distintos sujetos sociales afectados por sus acciones, más allá del lugar que dichos sujetos ocupen en ella o el trabajo que deban realizar para garantizar su funcionamiento. No es lo mismo partir de una institución que define metas, modos y contenidos en forma previa a cualquier contacto con la población, que de otra que desde el principio se abre a quienes se dirige para definir colectivamente tales problemas. Porque aunque no lo registre de este modo, lo que dice y hace la escuela está vinculado con las características de la población que asiste a ella.

La didáctica está estrechamente ligada con estas cuestiones y un modelo didáctico coherente e integrado debe incluirlas. El hecho de tenerlas especialmente en cuenta desde el modelo aquí propuesto ha permitido reflexionar en profundidad sobre ellas, con el fin de abordarlas en una futura instancia, no ya de experimentación sino de implementación didáctica. De otro modo, la dimensión sustancial del vínculo entre la institución y las familias –calificada así desde las ciencias de la educación– se visualiza como algo independiente de la propuesta didáctica concreta; empero, lo que muestran nuestras experiencias es que, lejos de ser variables independientes, propuesta didáctica y vínculos institución/familias son factores íntimamente relacionados. Didáctica y gestión institucional deben estar integradas no sólo en la propuesta institucional general, sino también en la propuesta didáctica específica concretada año a año en cada aula; el Modelo de Interrelación Paradigmática fue concebido tomando como eje esa integración. Ello no evita los conflictos, pero los dilucida; y a partir de este reconocimiento los aborda para poder intervenir sobre ellos y capitalizarlos con el objetivo de mejorar la propuesta y el rendimiento de los niños –como seres humanos dignos, sociales, identificados–, que es en definitiva la meta de toda intervención didáctica.

XIII. Consideraciones finales

> "No somos hijos de la vieja cultura, sino los aprendices y forjadores de una nueva manera de observar el mundo."
>
> SIMÓN RODRÍGUEZ

Para aquellos docentes que hayan valorado los aportes del Modelo didáctico que presentamos y estén dispuestos a ponerlo a prueba, aportamos estas reflexiones como guía en el desarrollo de su actividad. A lo largo de este trabajo, hemos puesto la atención en no perder de vista las relaciones e interdependencias que vinculan todos los niveles del Modelo didáctico de Interrelación Paradigmática, teniendo en cuenta que dichos niveles se vinculan tanto por lo que prescriben los enfoques teóricos seleccionados para la práctica concreta, como por lo que esta práctica aporta en la redefinición de la teoría. Sostener un modelo coherente requiere la actualización permanente de sus postulados de base, pero al mismo tiempo necesita de la reconsideración permanente de estos postulados a partir de su puesta a prueba mediante la implementación didáctica. Si bien es cierto que para implementar el modelo se necesita una formación más amplia que la que puede brindar este trabajo, consideramos que es posible realizar algunas modificaciones que permitan iniciar la marcha con el fin de alcanzar la meta prescripta por el modelo: lograr intervincular, en igualdad de status, conocimientos provistos por marcos culturales diferentes.

Una primera pregunta será seguramente si los alumnos que tienen o tendrán el próximo año reúnen las características de un grupo perteneciente a una cultura particular y si este grupo es homogéneo o heterogéneo, conformado por niños que pertenecen a diferentes culturas. Un instrumento apto para detectar el tipo de grupo con el cual se trabaja es el utilizado en la entrevista inicial[1]. Las condiciones ideales para la implementación de este instrumento son los días de inscripción o una reunión convocada a tal fin antes de que comiencen las clases. Es necesario explicar a los padres la importancia y necesidad de completar la planilla y se los ayudará a hacerla. La importancia

1. Véase Anexo 1.

reside en que los datos allí vertidos pueden ser utilizados con el fin de conocer mejor a los chicos y sus familias para brindar una enseñanza que contemple las características y necesidades de cada alumno y del grupo en su conjunto. La información que arrojan los datos consignados en la planilla es sumamente valiosa. Da cuenta del origen de la familia, composición y lugar de residencia actual, junto a otros datos personales que ayudan a conocer a cada alumno. Además de darnos información individual, muestra una tendencia en la composición del grupo de pertenencia de los alumnos: su homogeneidad o heterogeneidad. Estos datos se pueden cotejar con los brindados por el diagnóstico sociocultural ampliado. Es posible que no todo lo que las familias informen allí sea totalmente cierto. Esto dependerá del grado de confianza que tengan con el que esté a cargo de la tarea y con la historia de la relación que ha establecido la institución con esas familias. Por ello es importante completar la información con algunas observaciones puntuales: niños que asisten al comedor, que se llevan el *sachet* de leche, niños silenciosos, color de piel, modismos en el habla, estructura familiar extendida, situaciones de violencia en la escuela.

Recordamos que ningún diagnóstico es posible a partir de un solo dato, por más relevante que sea. Así, el nivel socioeconómico, siendo de gran importancia, sólo revela una parte de la vida de ese grupo, pero es insuficiente para caracterizar el sistema sociocultural. Igualmente importante es realizar el esfuerzo por consignar aquello que pueda ser reivindicado como una estrategia de supervivencia. Tal vez un ejemplo aclare mejor este aspecto: una docente, tratando de encontrar indicadores para detectar si sus alumnos pertenecían al grupo cultural estudiado por el equipo de investigación, selecciona hábitos de higiene. Al preguntarle qué observaría allí, contesta que ella tiene un grupo de niños a los cuales es muy difícil enseñarles hábitos como lavarse las manos antes de sentarse a la mesa o cepillarse los dientes. Pero al incorporar este tipo de "indicadores" como forma de detectar hábitos de higiene, nuevamente se queda sin sujeto, pues cae en el error de consignar falencias que son tales desde un marco de referencia cultural que es el de ella. Con respecto al mismo tema, otra docente cuenta que una madre le había comentado que no baña a la hija en el invierno para que no se enferme. En este caso sí tenemos un dato que brinda información positiva, en tanto es parte de la estrategia de la familia para sobrevivir. Puede ser un dato coyuntural, es decir, no es posible saber si en el caso de tener las comodidades necesarias cambiaría esta estrategia. Así, las estrategias pueden ser propias del sistema cultural o meramente circunstanciales. Por ejemplo, las mujeres europeas no se depilan las axilas y ello no se debe a la imposibilidad de comprar los elementos para hacerlo.

Es posible también que algunas familias se presenten poco aseadas porque saben que es un indicador para que se las considere carenciadas y así obtener los beneficios de la asistencia. En este caso está funcionando el ocultamiento más que el mostrar un aspecto relevante de su cultura; es una estrategia de supervivencia que involucra la interacción con otros actores y la conciencia acerca de cómo son percibidos por ellos. Por ejemplo, uno de los Jardines comunitarios que hemos mencionado, antes de convertirse en Jardín era un comedor comunitario. Al principio las familias y sus hijos asistían a él en condiciones paupérrimas; sin embargo, al cambiar el status de la institución, se adecuaron a la nueva situación y los niños concurrían mucho más limpios y prolijos. Esto se relaciona con el hecho de que a las familias se les exige mostrar pobreza para ser objeto de ayuda y, a la vez, se las estigmatiza porque no son capaces de criar a sus hijos en condiciones decorosas. Este tipo de situaciones es la que se modifica cuando se pueden vencer las barreras del ocultamiento.

Otro ejemplo de un diagnóstico inadecuado por tomar un solo dato como relevante y contrastarlo con la cultura a la que pertenece la docente o la escuela sería el siguiente: en una sala de Nivel Inicial, a la hora de dormir la siesta, una niña se acuesta en la tabla de una estantería en lugar de hacerlo en el piso sobre unas colchonetas, como el resto de sus compañeros. Sorprendida por esta conducta, la maestra indaga sobre la vida de su familia y descubre que son nueve hermanos y viven en un monoambiente, por lo cual en la habitación se han construido camas rebatibles sobre la pared. La maestra dice entonces que la nena muestra una conducta desadaptada porque su medio familiar carece de condiciones adecuadas mínimas. Pero al preguntarle por qué no le llama la atención que el resto de los niños se adapten a dormir en colchonetas en el suelo cuando en sus casas lo hacen en camas, se queda sin respuesta. Más allá de la situación en sí misma, una segunda pregunta es: ¿por qué se transforma en relevante para la maestra este dato, dado que evidentemente en el Jardín de infantes los niños se acuestan sobre colchonetas porque ocupan menos espacio, son más económicas y sólo lo hacen durante un rato?

En consecuencia, cualquier dato puede resultar relevante o no para la intervención didáctica y eso se resolverá en la contrastación con el marco teórico que se utilice. Tales ejercicios de análisis se convierten en guía para intervenir didácticamente, son los que permiten contestarnos preguntas tales como: ¿debemos enseñar hábitos de higiene (porque se considera que los há-

bitos son universales) o desocultar para que se manifiesten los propios hábitos (porque se considera que los hábitos son particulares y, en todo caso, se necesitará acordar cuáles son funcionales para el tipo de actividades que hay que realizar en una escuela? Por supuesto que habrá también que preguntarse por el espacio y tipo de mobiliario escolar y sobre muchas cosas más. Todo intercambio cultural abre miles de preguntas, y conocer se trata de poder formularnos preguntas sobre el mundo. Otra cuestión a considerar para la realización de un buen diagnóstico es el hecho de que en los últimos tiempos se ha incrementado la población que vive en la pobreza. Amplios sectores otrora clasificados como clase media están hoy en la categoría de pobres o bajo la línea de pobreza ¿Cómo diferenciar a estos sectores de la población que nos ocupa? Para esta diferenciación es necesario recurrir al eje diacrónico. Un dato que puede ser indicativo es tratar de conocer la situación de sus padres y abuelos.

Remontarse en la historia familiar permite tener perspectiva, pues una cultura opera en el presente pero se construye en un proceso histórico. Salvo alguna excepción, si los antepasados de una familia tienen su lugar de origen en el interior del país, y no pertenecen a comunidades de inmigrantes europeos, el color de piel y el asentamiento en el segundo cordón urbano del gran Buenos Aires son los datos más estables en la detección del grupo; en la detección del grupo pero no del conocimiento de su sistema sociocultural. La investigación sobre este sistema realizada por el equipo mediante el diagnóstico sociocultural ampliado es sin duda de suma utilidad para obtener los primeros datos sobre la variable cultural, pero debe continuar su enriquecimiento, analizándolo hacia atrás y en función de las transformaciones dinámicas en un presente cambiante; porque las cristalizaciones y la formación de estereotipos pueden llevar en poco tiempo a que esos datos no sean suficientes para comprender el sistema sociocultural del grupo.

Si se trata de trabajar con alumnos pertenecientes a esta cultura la siguiente tarea será intentar el desarrollo de la estrategia de intervinculación de conocimientos a partir del desocultamiento. Pero, para establecer esta situación comunicacional, es necesario asumir que se está ante un interlocutor válido. Esta actitud predispone a escuchar antes de prejuzgar. El esfuerzo debe colocarse no sólo en mostrar que conocemos su cultura, sino en que ésta es valiosa porque forma parte importante de la información procesada cognitivamente, y es con esta información que incorporamos o desechamos nueva información del ambiente. Nadie retiene información no relevante. Si el mensaje sigue siendo "lo que sos y lo que traes no es relevante", no sólo estamos aportando a la transculturación, sino a una transculturación violenta, porque no parte de las necesidades del sujeto, sino de la imposición cultural, con lo cual agregamos un plus: el de la desvalorización del sujeto como persona, el de la desconstrucción de la identidad.

Como advertimos en la definición del rol docente, dentro de los componentes del modelo didáctico, es éste quien debe tirar la primera piedra, por lo que conocer sobre la cultura de su grupo de alumnos se convierte en una tarea de formación profesional. Esta preparación es la que permitirá usar esos conocimientos cuando explica un contenido y podrá también contar con los recursos de la comunidad para solucionar problemas. A tal efecto, revisar las actitudes que en la experiencia de 1997 a Laura le permitieron romper la barrera del ocultamiento, puede ser de ayuda. Lo fundamental es rescatar lo bueno de sus historias, lo bueno de su presente y trabajar reforzando la identidad. El esfuerzo debe orientarse a mantener como eje de la enseñanza la intervinculación entre dos matrices de pensamiento en sus diferentes niveles operativos: relacionar formas de pensar, de ser, de resolver, sobre la base de metas de desarrollo que no están predeterminadas, sino que son co-construidas. La cuestión no es rescatar sólo los valores de la comunidad; tampoco se trata de trabajar para tener un buen vínculo independiente de los contenidos abordados. La importancia de la impronta afectivo-emocional va más allá del vínculo docente-alumno; está involucrada en el proceso de conocer y por ello, cuando se tiene en cuenta la carga emotiva de los contenidos abordados en el proceso de enseñanza, los aprendizajes son más estables. A la vez, al lograr que los conocimientos circulen entre los niños y sus familias –pidiendo opiniones o haciendo preguntas– se establece un canal abierto entre el docente, los alumnos y sus familias, porque todos comparten una meta clara: que los niños aprendan, se desarrollen y mejoren como personas. Porque esto es apreciado como forma de mejorar la calidad de vida de la comunidad. Conocer es importante; el problema es definir qué debe conocerse, para qué se conoce y cómo se conoce. Al no pretender desarrollar este camino, no oponiéndose a las modalidades a través de las cuales la comunidad actúa para lograr determinada meta, sino trabajando en la intervinculación y el aprovechamiento de todos los recursos disponibles, tanto en la comunidad como entre los niños en la escuela, se avanza sin resistencias y se potencia la energía, lo cual se evidencia en la calidad de los resultados y de los procesos que se ponen en juego. No debe olvidarse que siempre en estas comunidades todos pueden algo.

Las actividades que se propongan deben estar diseñadas para que todos puedan aportar y también debe pensarse que cada actividad requiere recursos

materiales y humanos. Saber quiénes y cuántos alumnos se necesitan para desarrollar una actividad dirigida a una meta es clave. Por ejemplo, para construir un paracaídas del tamaño de 30 cm de lado (en este caso es una de las actividades para conceptualizar una de las propiedades del aire como materia) un niño no es suficiente, pero tres son demasiados, dado que para construir el paracaídas, probarlo y controlar las variables puestas en juego son necesarios dos niños. En el caso del contenido desarrollado con el grupo experiencial sobre el espacio alrededor del Jardín, los niños salieron en grupo a realizar una observación con el objeto de construir un plano: era necesario que uno se dedicara a dibujar y que entre dos, o a lo sumo tres, observaran los puntos de referencia que debían ser consignados. En este ejemplo, la discusión entre varios era importante, ya que los puntos de referencia deben ser evaluados y consensuados por varios niños, porque no todos prestan atención a las mismas referencias. La discusión del grupo versó acerca de cuáles puntos de referencia eran los más destacados, con el fin de que cualquier persona pudiera interpretar el plano. Este mismo trabajo lo hacían el resto de los niños divididos en iguales subgrupos, ya que en la evaluación y el consenso final se debía comparar la información recabada por la mayor cantidad de puntos de vista. Es tarea del docente diseñar las actividades y tener en cuenta estas dos premisas: la actividad la realiza el niño y cada niño debe tener algo significativo para hacer; si alguien sobra o no es necesario, dispersará su atención y/o reclamará alguna actividad. A los niños del grupo experiencial se los encuentra siempre en tarea, porque se les presenta una actividad orientada hacia una meta significativa, en la que se requiere un esfuerzo mancomunado para poder cumplirla. Nadie tiene la misma tarea dentro del grupo y ninguno debe sentir que la tarea asignada es intrascendente y no importa si la realiza o no.

A la vez, los recursos necesarios para desarrollar la actividad también son evaluados por todos (niños, docente, padres): qué es necesario, con qué se puede resolver, quién puede obtenerlo, son las preguntas que circulan. Es el docente quien se ocupa de esta dinámica y también se compromete con parte de los recursos. Si se utiliza el principio reciprocitario, siempre se encontrará una solución. Cuando se necesitaron tijeras, elementos para los rincones, material de desecho, diversos recipientes, el principio aplicado fue la reciprocidad. Se confeccionó una lista con todos los materiales necesarios, solicitando a los padres que señalaran aquellos que podían conseguir; todos marcaron algo y lo trajeron. En la sala nunca hubo pobreza de materiales o útiles para trabajar; pero en cada caso se les explicó a los padres y a los niños el destino de lo solicitado y se les consultó si los elementos apor-

tados debían ser devueltos o no. Una actitud esencial es estar siempre abierto a preguntarse, en tanto el eje de la conceptualización ya no consistirá en que los chicos meramente adquieran los conceptos de la ciencia sino a través de un debate donde se evalúen esos conceptos y también otros. La tarea se centra más en hacerse preguntas que en dar respuestas. En realidad, con esta actitud se estará más cerca del trabajo de generación de conocimiento al cual se le agrega un plus, dado que, si la tarea docente no es hacer ciencia, sino formar ciudadanos comprometidos, se adquiere la libertad de incorporar al debate diversos paradigmas explicativos y distintos modos de interpretar la realidad. No alcanza entonces con saber conceptos de ciencia; interesa asímismo escuchar e intercambiar ideas con todos los que tengan algo que decir con respecto al problema planteado, porque están involucrados en él. Interesa que los niños aprendan a pensar que todo recorte de la realidad opera como un sistema complejo, más allá de que se presente simplificado.

Junto con la formación necesaria sobre el sistema sociocultural del grupo de alumnos, se deben poseer sólidos conocimientos en las áreas de saber científico, en tanto estas áreas representan la forma de pensamiento que la escuela pretende enseñar y lo que el docente tiene para intervincular. Desde este punto de vista, el perfeccionamiento cobra una renovada significatividad, ya que el docente es representante de otra cultura y, por lo tanto, lo menos que se puede esperar es que, al colocarla en escena, lo haga con propiedad. No puede ser una versión degradada de esta cultura. En realidad, se debe pasar de la versión degradada de la cultura de la población y de la versión degradada de la cultura escolar, a la esencia de lo que ambas poseen de significativo para interpretar y operar en y con el mundo que nos rodea. Debe realizarse un profundo debate sobre la función docente, y para abrir la discusión hacemos una afirmación: el rol transformador de la sociedad que se le ha asignado históricamente a la escuela, y por ende a la función docente, se encuentra dividido por dos funciones en pugna; una, la más difundida y puesta en práctica, es la de civilizar y la otra (impulsada por la pedagogía crítica), la de provocar un cambio revolucionario en la sociedad, desplazando el centro del poder de los opresores a los oprimidos.

Desde nuestra perspectiva, el aporte de la educación a una transformación de la sociedad no puede arrogarse la omnipotencia de llevar adelante, sola, ninguna de las dos funciones. Sin embargo puede, y de hecho lo hace, ayudar a una función u a otra. Descontando que no bregamos por una campaña civilizadora, sí discutimos de qué forma llevar adelante una emancipadora.

Afirmamos que ésta no será posible sin reconocer que el devenir de los pueblos debe generarse en el pueblo. Que son sus propios recursos los que deben desarrollarse. Que cualquier intento vanguardista termina provocando igual campaña civilizadora que la que dice aborrecer, sólo que de diferente signo ideológico. Que en cualquier sistema complejo el tomar sólo un elemento, en este caso el ideológico, lleva al empobrecimiento de las propuestas, a los enfrentamientos sectoriales de grupos de poder, donde el pueblo siempre queda fuera de la discusión. Que en última instancia, en el desarrollo de la autoestima, la dignidad y la cognición de todos los niños pertenecientes a diferentes grupos socioculturales se encuentra la llave del desarrollo humano. Ellos son la llave del futuro, se suele decir; pues miremos nuevamente qué hacemos con ellos. Pues no es posible comenzar a discutir sobre la solidaridad, la coevolución con el ambiente que habitamos y el mejor desarrollo que nos podemos dar, si no comenzamos a reconocer al otro como alguien que tiene algo valioso que decir al respecto. Lo primero es reconocer al otro como interlocutor válido y no como objeto de nuestra acción.

Otro aspecto indispensable reside en considerar que la propuesta aquí desarrollada parte de dar respuesta a la inclusión de los excluidos, porque sin esa inclusión no hay esperanzas de un futuro para la humanidad. La propuesta no es unidireccional: no sólo es necesario desocultar e intervincular para que "ellos" se desarrollen; la vinculación también es necesaria para los niños considerados "adaptados". Es importante no perder esta perspectiva, puesto que de otra manera no se vencerán los prejuicios racistas, xenofóbicos y la creencia de que algunos tenemos la suerte de haber nacido dentro de una cultura superior. Los niños de los sectores medios urbanos, identificados con la cultura hegemónica, deben poder conocer la otra historia, las otras culturas, llegar a revalorizarlas y a entender que tienen algo que aportar a su propia supervivencia como humanos.

Una vez más, un ejemplo puede clarificar nuestra postura. Una docente de un colegio privado al que concurren niños de sectores medios urbanos, pregunta si es posible considerar que la vinculación de estos niños con los niños pobres funcione como zona de desarrollo próximo en estos últimos. Hemos respondido a esta pregunta con el ejemplo dado sobre la experiencia llevada a cabo por la docente con un grupo de quinto año de una escuela privada y un grupo de quinto año de una escuela pública que atiende sectores populares. En esa experiencia se pone de manifiesto que son los alumnos de la escuela estatal los que mejores estrategias de integración desarrollan: por lo tanto, en un hipotético contacto entre ambos grupos, son estos alumnos

los que podrían aportar al desarrollo de los primeros. Nuevamente, en esta pregunta está encerrada la trampa del prejuicio, que nos lleva a pensar *a priori* que los niños de los sectores medios tienen, por el hecho de poseer esa condición, elementos para aportar y que los otros, por las mismas causas, no poseen nada. Este prejuicio inicial, que cuesta tanto desmantelar porque lleva siglos su construcción, es el que impide a los alumnos (en realidad a todos los que pertenecemos a la cultura hegemónica, la critiquemos o no) un óptimo desarrollo. La ilusión que alienta la cultura hegemónica reside en que es posible que unos pocos sobrevivan a costa del resto de la humanidad. Sostenemos que no sólo no es posible, sino que es suicida.

Proponemos utilizar el mismo tipo de intervinculación en el tratamiento de los contenidos escolares con los alumnos que pertenecen a la cultura hegemónica. Esta práctica es la que posibilita, como sostiene Himkelammert[2], partir "de una ética universal, sin llegar a dictar principios éticos universalmente válidos. 'Para que todos vivamos con dignidad', ese es el mundo que queremos, un mundo donde puedan caber todos los mundos (...) no sabemos qué sigue, pero sí sabemos que los pasos que siguen no los podemos decidir nosotros, ni siquiera encontrar, sabemos que para lo que sigue tenemos que encontrar otras voces y necesitamos que esas otras voces se escuchen entre ellas".

2. Himkelammert, 1996.

Anexo

Anexo I:
Entrevista inicial

Sala:
Turno:
Nombre del niño:
Sobrenombre:
Nacionalidad:
Provincia en la que nació:
Domicilio:
TE:
Edad:

Nombre **mamá:**	Ocupación:	Trabaja de	Nacionalidad:	Provincia donde nació:	Edad:
Estudios:	Primaria (hasta)	Secundaria (hasta)	Terciaria (hasta)		

Nombre **papá:**	Ocupación:	Trabaja de	Nacionalidad:	Provincia donde nació:	Edad:
Estudios:	Primaria (hasta)	Secundaria (hasta)	Terciaria (hasta)		

Nombre **abuelo paterno:**	Ocupación:	Trabaja de	Nacionalidad:	Provincia donde nació:	Edad:
Estudios:	Primaria (hasta)	Secundaria (hasta)	Terciaria (hasta)		

Nombre **abuela paterna:**	Ocupación:	Trabaja de:	Nacionalidad:	Provincia donde nació:	Edad:
Estudios:	Primaria (hasta)	Secundaria (hasta)	Terciaria (hasta)		

Nombre **abuelo materno:**	Ocupación:	Trabaja de:	Nacionalidad:	Provincia donde nació:	Edad:
Estudios:	Primaria (hasta)	Secundaria (hasta)	Terciaria (hasta)		

1. Además del castellano, en la casa se conoce otro idioma. ¿Inglés, guaraní, italiano, portugués, coreano, quechua?
2. ¿Se lo habla?
3. ¿Cuántos hijos tienen?
4. ¿Qué número de hijo es el nene?
5. Nombre, edad y escolaridad de los hermanos:
6. ¿Viven otras personas en la casa? ¿Quiénes?
7. ¿Es la primera vez que el nene viene a un jardín?
8. ¿Cómo fue el embarazo, hubo algún inconveniente durante el mismo? ¿Cuál?
9. ¿Cómo fue el parto? Normal, cesárea, fórceps, otros:
10. ¿Cuál fue el estado del niño al nacer? Bajo peso, amarillo, antes de tiempo, otros:
11. ¿Con qué lo alimentó mientras era bebé?
12. ¿Hasta qué edad mantuvo esa alimentación?
13. ¿A qué edad caminó? Relate quién y cómo le enseñó:
14. ¿A qué edad dejó los pañales? Relate quién y cómo le enseñó:
15. ¿A qué edad comenzó a decir las primeras palabras? ¿Recuerda cuáles eran?
16. ¿Tuvo durante su crecimiento alguna enfermedad? ¿Cuáles?
17. ¿Estuvo internado por algún motivo? ¿Cuál?
18. Cuente cómo se distribuyen los horarios de comida en la casa.

19. ¿Qué comidas prefiere? Come verduras. ¿Cuáles? Prefiere guisos, milanesas, etc.
20. ¿Algún alimento le cae mal, cuál?
21. ¿Cómo es el sueño del niño, es tranquilo, tiene pesadillas, le cuesta levantarse temprano?
22. ¿Cuántas horas duerme?
23. ¿Tiene miedo a algo, a qué?
24. ¿Cómo es el carácter del niño (es caprichoso, charlatán, gracioso, agresivo, otros?
25. ¿Usa chupete?
26. ¿Usa mamadera?
27. ¿Tiene animales? ¿Cuáles?
28. ¿Mira la televisión?
29. ¿Cuántas horas?
30. ¿Qué programas ve?
31. ¿Tiene compañeros o amigos de juego?
32. ¿A qué le gusta jugar?
33. ¿Usa juguetes o se los fabrica? ¿Cuáles?
34. ¿Prefiere jugar solo o acompañado?
35. ¿Se lleva los dedos a la boca?
36. ¿Tiene algún tic nervioso (se enrosca el pelo u otro)? ¿Cuándo lo hace?
37. Cuando el niño se porta mal, ¿cómo reaccionan los integrantes de la familia?
38. ¿Cómo es la relación del niño con cada uno de los miembros de la familia?
39. ¿Hay algunas fiestas o celebraciones que la familia considera importantes para el niño? ¿Cuáles?: Cumpleaños, Navidad, Mailín, Carnaval, Difunta Correa, Gauchito Gil, Año Nuevo, Otras:
40. ¿Puede contarnos cómo es un día común en la familia?
41. En caso de no acudir la madre o el padre, ¿a quién autoriza para retirar al niño?
42. En caso de que no vengan por algún motivo especial a retirar al niño, ¿a qué domicilio podemos recurrir para entregarlo?
43. Dibuje el plano de la manzana donde vive señalando las calles y la ubicación de la casa.

Firma de los padres o tutor:

Anexo II

El intercambio con la experiencia bilingüe-intercultural

El análisis del intercambio realizado con la experiencia bilingüe-intercultural, que se desarrolla en la provincia de Chaco, puede resultar valioso para avanzar en la discusión sobre las bases teóricas y experimentales en las que se asienta nuestra experiencia. Queremos rescatar aquí los puntos de coincidencia y de divergencia que hemos encontrado. Esa experiencia no deja lugar a dudas sobre las diferencias culturales que existen entre la población aborigen y la escuela, ya que esta población es caracterizada como etnia: la Wichi. En nuestra experiencia, en cambio, se trabaja con un sector de la población que, si bien tiene sus raíces en el cruce de aborígenes con españoles, que diera origen a la población criolla, lleva más de un siglo consolidándose en el imaginario social –a través de su paulatina incorporación al sistema de producción y a la normativa legal– como parte de la población que, perteneciendo a una misma cultura (la nacional), se diferencia solamente por la posición socioeconómica a la que pertenece.

Su descendencia tiene puntos de integración mucho más estables y evidentes que los llamados grupos aborígenes que habitan el país. Sin embargo, en ambas experiencias encontramos la misma respuesta de los niños ante la propuesta escolar: un sentimiento de vergüenza, la autorresponsabilización por el fracaso y miedo ante el otro, traducidos en baja participación, segregación de los niños diferentes y de los adultos, ocultamiento de sus pautas culturales. Todo ello a pesar de que, en el caso de los wichis, llevan cuatro años participando de la experiencia bilingüe-intercultural.

También se encuentran similitudes entre ambos trabajos en cuanto a las pautas de organización de la vida cotidiana de los grupos de pertenencia que impiden la adaptación a las escolares. Los niños toman decisiones que no son admitidas en las pautas de crianza de la cultura hegemónica. Por ejemplo, deciden con quién vivir ante la ausencia de los padres, deciden si van o no a la escuela, trabajan desde edades muy tempranas; la falta del concepto de organización laboral sobre la base de pautas jerárquicas verticales también es una coincidencia entre ambos. Los dos grupos se ven sometidos en la escuela a un doble esfuerzo cognitivo, al tener que aprender

contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) tan alejados de sus marcos culturales; y este esfuerzo es desestimado a la hora de evaluar (ya sea procesos o resultados). Un ejemplo muy llamativo en la experiencia bilingüe-intercultural es que los niños wichi se alfabetizan en dos lenguas en el mismo lapso en que los niños de población blanca lo hacen en una. Más llamativo resulta entonces que, al comparar dos cuadernos de niños de ambos grupos, no se encuentren diferencias en la calidad de su producción. Sin embargo, las expectativas de éxito depositadas por la institución y los conductores de la experiencia son escasas, considerando que costará mucho que estos niños lleguen con éxito a terminar el ciclo básico. Si bien la docente afectada a la experiencia bilingüe reconoce que los niños poseen una cultura diferente, entiende que de alguna forma existe una correlación negativa entre esa cultura y la capacidad intelectual. Aun reconociendo que estos niños poseen una cultura que los caracteriza, le asignan a ésta un status menor que el de la cultura occidental. Esta percepción la aproxima a los docentes que trabajan con niños de sectores populares, dado que éstos –independientemente de darse cuenta o no, de que existen diferencias culturales entre la propuesta de la escuela y los aprendizajes extraescolares de los niños– catalogan las diferencias que observan como atrasos respecto de la media esperada; en ambos casos lo que los niños incorporan fuera de la escuela es de menor calidad que lo transmitido por dicha institución. También el atraso, para ambos tipo de docentes, es adjudicado a las condiciones familiares en las que los niños se crían.

A pesar de que esa experiencia además de bilingüe es intercultural, los contenidos puestos en juego en el proceso de enseñanza no evidencian una interacción dinámica con la vida cotidiana de los chicos. Si bien con los niños wichi se introducen contenidos propios de la cultura en los textos utilizados para la alfabetización, tales contenidos quedan fragmentados, ya que los elementos de su cultura como conjunto de pautas, reglas, conceptos, mecanismos de supervivencia, son enseñados por el auxiliar wichi en un horario diferente al escolar, que la institución organiza como taller sin ninguna vinculación con las materias obligatorias. Este es un claro ejemplo de una prescripción didáctica basada en la concepción de trabajar con la lengua materna que, por quedar allí centrada, queda desvinculada del resto de los elementos de la cultura. Es más, sus propios realizadores lo consideran así y comentan que sería interesante poder abarcar los demás elementos de la cultura, pero que no tienen capacidad organizativa para hacerlo. Por eso el recorte es la lengua. Pero pueden pensarla como recorte posible, porque el marco inter-

pretativo que utilizan transforma en unidad de análisis a la lengua materna en sí misma, perdiendo de vista que es una parte indisociable del sistema cultural, con lo cual alienta este tipo de recorte.

Se establece así un puente entre las dos lenguas, pero queda sin revisar el conocimiento que cada una de ellas expresa. Por ejemplo, en el cuaderno de uno de los niños se puede leer: "el primer trabajo en el Sauzalito fue el desmonte". El desmonte fue la primera venta de fuerza de trabajo realizada por el hombre blanco, pero no el primer trabajo. Otro ejemplo es el de la creencia de que los niños "eligen en qué lengua quieren expresarse en cada momento, salvo cuando se trata de un contenido que se refiere a la organización del Estado o a hechos históricos patrios, ya que no existe la posibilidad de traducción sin que se deforme el idioma". En realidad la interactuación del grupo étnico con el Estado nacional debería generar las palabras para expresarlo en el propio idioma. La comunidad aborigen está realizando acuerdos para fijar los criterios con respecto a las reglas que se establecerán para la construcción de su lengua escrita. Uno de los criterios que está claro es que cada variedad dialectal, correspondiente a cada grupo asentado en distintas provincias, refleja la cultura de ese grupo, su vida. Si una variedad se convierte en predominante sobre las demás se estaría anulando no sólo las demás lenguas, sino la propia vida de las comunidades. Al respecto, Senón, el auxiliar bilingüe, explica que los acuerdos han llegado hasta la fijación de criterios grafema fonema, pero les queda claro que si bien el texto podrá ser leído por los diferentes grupos, eso no garantizará la comprensión del contenido. La lengua que nombra y organiza una realidad, el pensamiento que articula estrategias inteligentes para solucionar problemas produciendo conocimiento, no pueden aislarse del sistema material que los genera. Esto que aparece en forma tan clara en Senón y su comunidad, parece escapar a los especialistas mejor intencionados.

Bibliografía

AICARDI, J. (1992). *Diseases of the Nervous System in Childhood Mental Retardation.* USA.

AJURIAGUERRA, J. (1980). *Manual de psiquiatría infantil.* Madrid, Toray-Masson.

ALISEDO, G. y otros (1997). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Paidós.

APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum.* España, Akal.

APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial.* Barcelona, Paidós.

APPLEBAUM, H. (2000). "El concepto de trabajo", en: BARFIELD, T. (ed.), *Diccionario de Antropología,* México, Siglo XXI.

ARDILA, A. y OSTROSKY, F. (1986). *Hemisferio derecho y conducta.* Editorial Trillas.

ARGUMEDO, A. (1993). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular.* Buenos Aires, Ediciones del Pensamiento Nacional.

ARGUMEDO, A. (2000). *El recurso estratégico del conocimiento.* Material de cátedra, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

ARGUMEDO, A. (2001). "Argentina: Los desafíos de un nuevo tiempo histórico", en: *Ciudadanos. Revista de crítica política y propuesta,* Ediciones FAI Corregidor, año 2, Nº 2, verano.

AZCOAGA, J. E. (1979). *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico.* Buenos Aires, El Ateneo.

AZCOAGA, J. E. (1992). *Las Funciones Nerviosas Superiores y sus alteraciones en el niño y el adulto.* Buenos Aires, Paidós.

BADIOU, A. (1976). *El concepto de modelo. Bases para una epistemología materialista de las matemáticas.* Buenos Aires, Siglo XXI.

BALAZOTE y RADOVICH (1992). "El concepto de grupo doméstico", en: TRINCHERO, H. (comp.), *Antropología Económica II,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID) (1998). Políticas y mandatos del BID, seminario "Aplicación de las ciencias sociales en la gestión de grandes proyectos de políticas ambientales", Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Buenos Aires, mayo-julio.

BANCO MUNDIAL (BM) (1991a). *Libro de consulta para evaluación ambiental,* vol. I, cap. 1, "El proceso de análisis ambiental"; cap. 3, "Problemas sociales y culturales", Washington DC.

BANCO MUNDIAL (BM) (1991b). *Libro de consulta para evaluación ambiental*, vol. II, Washington DC.

BAQUEDANO, M. (1990). "Las tecnologías socialmente apropiadas y su contribución al diseño de políticas sociales en Chile", CETAL, en: *Del macetero al potrero, o de lo micro a lo macro*, Santiago de Chile, UNICEF.

BAQUEDANO, M. (s/f). "¿Qué son las tecnologías apropiadas?", en: *Alternativa Tecnológica*, Nº 3, CETAL, Valparaíso, Chile.

BAQUERO, R. y TERIGI, F. " Constructivismo y modelos genéticos. Notas para definir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas".

BAQUERO, R. y NARODOWSKI, M. (1994). "Existe la infancia", en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2 (4).

BAQUERO, R. (1994). "Aprendizaje escolar y psicología educacional: problemas y perspectivas", en: *Propuestas Educativas*, 5 (11), diciembre.

BARCO, S. (1995). "El currículum es como una partitura (de jazz). El currículum, su modificación y contenidos en el proceso de enseñanza", en: *Novedades Educativas*, septiembre.

BARCO, S. (1999). "La corriente crítica en didáctica", en: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.

BARRAN y otros (comps.) (1984). *Sectores populares y vida urbana*. Buenos Aires, CLACSO, Biblioteca de Ciencias Sociales.

BARTOLOMÉ, L. (comp.) (1985). *Relocalizados. Antropología Social de las Poblaciones desplazadas*, IDES.

BASTIEN, C. (1992). "Le décalage entre logique et connaissance", en: *Courrier du CNRS*, Nº 79, Sciences cognitives, octubre.

BATESON, G. (1999). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona, Gedisa.

BEHNCKE, R. (1984). *Al pie del árbol, programa de comunicación transcultural*. Santiago de Chile, OEA.

BÉJTEREVA, N. P. (1984). *El cerebro humano sano y enfermo*. Buenos Aires, Paidós.

BENEJAM, P. (1997). "La selección y secuenciación de los contenidos sociales" y "Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales", en: BENEJAM, P. y PAGES, J. (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, ICE Universidad de Barcelona/Horsori editorial.

BENLLOCH, M. (1984). *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*. España, Visor.

BENLLOCH, M. (1992). *Ciencias en el parvulario*. Buenos Aires, Paidós.

BERTAUX, D. (1989). *Los relatos de vida en el análisis social. Historia y Fuente oral*, Nº 1, Instituto Municipal de Historia, Barcelona.

BIALAKOWSKY, A. y otros (1996). "Privación tecnológica e imaginarios sociales en torno a la tecnología", en: *Ciencia y Sociedad en América Latina*. Buenos Aires, UNQ.

BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.

BOURDIEU, P. (1992). *Reponses pur une Anthropologie reflexive*. Francia, SEUIL.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON y PASSERON (1980). *El oficio de sociólogo, presupuestos epistemológicos*. México, Siglo XXI.

BROCKMEIER, J. (2000). "Construcción e interpretación: explorando una perspectiva conjunta sobre Piaget y Vygotsky", en: TRYPHON, A. y VONÉCHE, J. (comps.), *Piaget- Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires, Paidós.

BROMME, R. (1988). "Conocimientos profesionales de los profesores", en: *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1).

BRONCKART, J. P. (2000). "Las unidades de análisis en psicología y su interpretación: ¿interaccionismo social o interaccionismo lógico?", en: TRYPHON, A. y VONÉCHE, J. (comps.), *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires, Paidós.

BRUNER, J. (1991). "De la revolution cognitive a la psychologie culturelle". Eschel.

CAMILLONI, A. (1999). "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica", en: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós. Cuestiones de Educación.

CARRETERO, M. y otros (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Visor.

CASTILLO, D. P. (1987). *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez*. Quito, Editorial Belen, primera edición.

CASTORINA, J. A.; LENZI, A. y AISEMBERG, B. (1996). "El análisis de los conocimientos previos en una investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas", en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

CASTORINA, J. A.; LENZI, A. y AISEMBERG, B. (1989). "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio", en: *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CASTORINA, J. A. (2000). "Tres cuestiones para las teorías del cambio conceptual en el proceso de enseñanza-aprendizaje", en: *Las propuestas de la didáctica y la psicología*, compilación del Congreso Internacional de Educación: educación, crisis y utopías. Buenos Aires, Aique.

CERTAU, M. (1990). "L'Invention du quotidien". 1 Ars de faire, Folio/essais, París.

CHI, M. y REES, E. T. (1983). "A learning framework for development", en: CHI, M. (ed.), *Trends in Memory Development*. Nueva York, Karger.

COLL, C. (1971). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México, Paidós.

COLL, C. (1990). "Un marco de referencia psicológica para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en: COLL, PALACIOS y MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y Educación II*. Madrid, Alianza.

COLOMBO, M. J. y DÍAZ SÁENZ, N. (1974). "Manual de nutrición". INTA.

COLOMBRES, A. (comps.) (1984). *La cultura popular*. México, Premia Editora, Colección La red de Jonás.

CORAGGIO, J. L. (1996). "Diagnóstico y política en la planificación regional: Aspectos metodológicos", en: HINTZE, S. (org.), *Políticas sociales. Contribución al debate teórico metodológico*, Centro de Estudios Avanzados, Oficina de publicaciones del CBC, UBA.

COSCARELLI, M. R. (2001). "La tarea de recuperación pedagógica. Función de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (1948-1988)", en: *Propuesta Educativa*, año 11, N° 24, octubre.

CRESAS (Centro de Investigaciones de la Educación Especial y la Adaptación Escolar) (1986). *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires, Kapelusz.

CUCHE, D. (2001). *La notion de culture dans les sciences sociales*. París, La Decouverte.

DAVINI, M. C. (1999). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales", en: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.

DE LA CRUZ, M. (1995). "Recursos cognitivos en sectores sociales marginales: ¿huellas del 'bricoleur'?, en: SCHLEMENSON, S. (comp.), *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

DELÉAGE, J. P. (1993). *Historia de la ecología. Una ciencia del hombre y la naturaleza*. Barcelona, Icaria.

DESROSIERS-SABBATH, R. "L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit". Québec, Universidad de Québec.

DIAMOND, S. y BLIZAR, D. (1977). *Evolution and Lateralization of the Brain*. Nueva York Academy of Sciences.

DÍAZ BARRIGA, A. (2000). "La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos", en: *Las propuestas de la psicología*, Congreso Internacional de Educación: educación, crisis y utopías. Buenos Aires, Aique.

Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2001). Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación, marzo.

Documentos Curriculares de la Provincia de Buenos Aires (1996). Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación.

DORTIER, J. F. (1999). "La revolución cognitiva", en: DORTIER, J. F. (coord.), *El cerebro y el pensamiento. La revolución de las ciencias cognitivas*. Sciences Humaines, Auxerre Cedex.

DUSCHATZKY, S. (1998). "La escuela como frontera. Reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares", en: *Propuesta Educativa*, N° 18.

EDELSTEIN, C. y otros (2001). "El significado de la violencia en adolescentes de diferentes clases sociales". Ponencia presentada al VI Congreso Iberoamericano de Psicología de la Salud, Buenos Aires.

EDELSTEIN, G. (1999). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.

EINSTEIN, A. (1985). *Sobre la teoría de la relatividad y otras contribuciones científicas*. Barcelona, Antoni Bosch.

ELBAUM, J. (1998). "La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar", en: *Propuesta Educativa*, N° 18.

ERRAMUSPE, J. (1998). "Desarrollo científico-tecnológico y enseñanza de la Biología en la escuela media". Secretaría de Ciencia y Técnica, Informe Final de Investigación, UNLU.

ERRAMUSPE, J. (2000). "La selección y la organización de los contenidos de la enseñanza como problemáticas fundamentales de las didácticas especiales". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación: debates y utopías, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 26-27-28 de julio.

ETCHEGOYEN, M. A. (2003). *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. Buenos Aires, Stella/La Crujía.

FAO (1996), *Guía metodológica de comunicación social en nutrición*, Chile.

FARINELLO, L. (1996). *La mesa vacía. Desocupación y pobreza en la Argentina*. Argentina, Carlos Serrano Editor.

FELDMAN, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Aique, Psicología Cognitiva y Educación.

FERRARI, H. A. (1997). *Psicopatología general y psiquiatría dinámica*. Córdoba, Cosmos.

FERRARO, R. (2000). *Know-how, Know-why, Know-what, Know-who*, en: *Empresar*, año III, N° 17, abril.

FERREIRO, E. (1982). *Los procesos constructivos de la aparición de la escritura*. México, Siglo XXI.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Siglo XXI, sexta edición.

FERREYRA, H. A. y BATISTON, V. (1997). *El currículum como desafío institucional. Aportes teórico-prácticos para construir el microcurrículum*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

FLOOD, C. y otros (1985). *Escuela, producción y familia campesina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

FLORES GALINDO, A. (1990). "Buscando a un Inca", en: Stern, (comp.), *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes*. Lima, IEP.

FODOR, J. A. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid, Morata.

FOUCAULT, M. (1987). *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI.

FREIDEMBERG, D. (comp.) (1981). *Poesía oral*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Biblioteca Básica Universal.

FREIRE, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica pedagógica*. Buenos Aires, Siglo XXI.

FREIRE, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 45ª edición.

FRIGERIO, G. (1992). "Currículum: norma, intersticios, transposición y textos", en: *Currículum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas.* Tomo I. Buenos Aires, Miño y Dávila.

FUMAGALLI, L. (1993). *El desafío de enseñar Ciencias Naturales.* Buenos Aires, Troquel.

FUNTOWICZ, S. y RAVETZ, J. R. (1993). *Epistemología política. Ciencia con la gente.* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

GADOTTI (1996). *Pedagogía de la praxis.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

GAETA, R. y GENTILE, N. *Thomas Kuhn. De los paradigmas a la Teoría Evolucionista.* Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la UBA.

GAGLIANO, R. (1998). "Muertes y transfiguraciones de la vida adolescente en la Argentina de fin de siglo", en: *Propuesta Educativa,* Nº 18.

GALEANO, E. (1996). "Cuatro frases que hacen crecer la Nariz de Pinocho", en: *Desarrollo agroforestal y comunidad campesina,* Proyecto Desarrollo Agroforestal en Comunidades Rurales del NOA, año 6, Nº 28, GTZ, Salta.

GALEANO, E. (1994). *Úselo y tírelo.* Buenos Aires, Planeta, Bolsillo.

GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México, Grijalbo.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2001). "Reportaje al Subcomandante Marcos", *Clarín,* Buenos Aires, 25 de marzo.

GARCÍA, R. (1994). "Interdisciplinariedad y sistemas complejos", en: LEFF, E. (comp.), *Ciencias Sociales y formación ambiental.* Barcelona, Gedisa.

GARDNER, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* Buenos Aires, Paidós, Temas de educación.

GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas.* Barcelona, Gedisa.

GEORGE, S. (2001). *Informe Lugano.* Barcelona, Icaria/Intermón.

GIBSON, B. (1985). "The convergence of Kuhn and cognitive psychology", en: *New Ideas in Psychology,* vol. 3.

GIERE, R. N. (1992). *Cognitive models of science.* University of Minnesota Press.

GIL PÉREZ, D. (1989). "La globalización de las ciencias ¿necesidad o peligro?", en: *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 172, Madrid.

GITSA (1997). "Estrategias de Desarrollo Integral y Tecnologías Socialmente Apropiadas: una perspectiva antropológica", IV Jornadas para Jóvenes Investigadores en Ciencias Antropológicas, INA, Buenos Aires.

GITSA (1997). "Proyectos de desarrollo y participación social. Una perspectiva antropológica", II Jornadas internacionales Estado y Sociedad: las políticas sociales en los umbrales del siglo XXI, Buenos Aires.

GODELIER, M. (1969). *Rationalité et irrationalité en economie.* París, Maspero.

GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum.* Barcelona, Ediciones Pomares Corredor.

GUTMAN, P. (1988). *Desarrollo rural y medio ambiente en América Latina.* Buenos Aires, Centro de estudios urbanos y regionales.

HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid, Taurus.

HANNAFORD, C. (1997). *La gymnastique des neurones: Le cerveau et l'apprentissage.* París, J. Grancher.

HARRIS, M. (1982). *El materialismo cultural.* Madrid, Alianza Universidad.

HARRIS, M. (1991). *Nuestra especie.* Madrid, Alianza Universidad.

HARRIS, P. (1990). "The nature of everyday science: A commentary", en: *British Journal of Developtal Psychology,* 8.

HATANO, G. (1990). "The nature of everyday science; A brief introduction", en: *British Journal of Developtal Psychology,* 8.

HEREDIA, L. (1996). "La organización local de las prácticas educativas en los medios desfavorecidos. Una perspectiva etnográfico-participativa". Dirección General de Publicaciones, UNC.

HERNÁNDEZ, F. (2000). "La psicología como discurso regulador de la ideología escolar en dos políticas educacionales", en: *Las propuestas de la didáctica y la psicología,* compilación del Congreso Internacional de Educación: educación, crisis y utopías, Buenos Aires, Aique.

HIMKELAMMERT, F. (1996). "Una sociedad en la que todos quepan: de la impotencia de la omnipotencia", en: *Por una sociedad donde quepan todos.* DEI, San José, Costa Rica.

IGLESIAS, A. I. (1999). "Comprensión escolar de la ciencia y lenguaje figurado". Tesis de maestría en Didáctica, UBA, agosto.

INAGAKI, K. (1990). "Young children's use knowledge in everyday biology", en: *British Journal of Developtal Psychology,* 8.

INCUPO (s/d). *Había una vez... una hermosa selva que se llamaba selva chaqueña.* Reconquista, Santa Fe, Argentina.

INCUPO-Universidad Nacional del Litoral (1994). "Tendencias nutricionales de las plantas alimenticias silvestres", Santa Fe, Argentina.

INDEC (1993). Censo 1991. Bases de datos y análisis preliminares.

INDEC (1995-1997). Encuesta Permanente de Hogares, formularios y base de datos.

IZUZQUIZA, I. (1990). *La sociedad sin hombres o la teoría como escándalo.* Madrid, Antrophos.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.; GARCÍA RODEJA GAYOSO, I. y LORENZO BARRAL, F. (1991). "Pero, existe el área de ciencias?", en: *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 188, Madrid.

JIMÉNEZ, J. (1995). "Sin patria. Los vínculos de pertenencia en el mundo de hoy: familia, país, nación", en: FRIED SCHNITMAN, D. (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Buenos Aires, Paidós.

KAPLAN, H. B. y otros (1999). *Sinopsis de psiquiatría.* España, Panamericana.

KARMILOFF SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo.* España, Alianza.

KAUFMAN, A. M. " Lengua en grado medio y superiores. Aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos", en: *Lectura y vida,* año 14, 1.

KEIL, F. C. (1989). *Concepts, Kinds, and Conceptual Development.* Cambridge, Mass., MIT Press.
KEIL, F. C. (1986). "The acquisition of natural kind and artifact terms", en: DEMOPULUS, W. y MARRAS, A. (eds.), *Language Learning and Concept Adquisition.* NJ, LEA.
KESSKER, G. (s/f). "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión", en: KONTERLLNIK, JACINTO (coords.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo, el desafío es hoy.* Buenos Aires, Losada.
KEYES, Ch. (2000). "Etnicidad y grupos étnicos", en: BARDFIELD, T. (ed.), *Diccionario de Antropología.* México, Siglo XXI.
KIRK, S. A. (1962). *Eg Exceptional Children.* Boston, Hougton Miffin.
KRAWCHIK, R. (1993). *Bases neurobiológicas de la conducta y la cognición.* UNC, Córdoba, Brujas.
KRAWCHIK, R. (1992). "Neurobiología de la conducta y la cognición (o todo lo que se puede aprender de la caja negra)". Buenos Aires, mimeo.
KUHN, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas.* México, FCE.
LAINO, D. (2000). "Problemas actuales y no tan actuales en psicología de la educación", en: *Las propuestas de la didáctica y la psicología,* compilación del Congreso Internacional de Educación: educación, crisis y utopías. Buenos Aires, Aique.
LANDREANI, N. (s/d). *La deserción escolar, una manera de nombrar la exclusión social.*
LARSON, B. (1992). *Colonialismo y transformación agraria en Bolivia, Cochabamba, 1500-1900.* La Paz, Ceres/Hisbol.
LAWSON, A. E. (1994). "Research on the acquisition of science knowledge: Epistemological foundations of cognition", en: GABEL, D. L. (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning.* Nueva York, Macmillan.
LEFF, E. (1994). "Sociología y ambiente: formación socio-económica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento", en: LEFF, E. (comp.), *Ciencias Sociales y formación ambiental.* Barcelona, Gedisa.
LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia.* Buenos Aires, Paidós.
LEPPE, A. (1985). *Tecnologías apropiadas: un instrumento para el otro desarrollo.* Santiago de Chile, Teckne.
LIENDRO, E. (1992). "La enseñanza de la Biología en la Argentina de hoy", en: *Currículum presente, Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas.* Tomo I. Buenos Aires, Miño y Dávila.
LINDHOLM, Ch. (2000). "Antropología estructural y Estructuralismo", en: BARDFIELD, T. (ed.), *Diccionario de Antropología,* México, Siglo XXI.
LIVINGSTON, R. (1991). *Memorias de un funcionario.* Buenos Aires.
LOMNITZ, L. (1985). *Cómo sobreviven los marginados.* México, Siglo XXI.
LUCARELLI, E. (1993). "La adecuación curricular: una herramienta entre el programa y el aula", en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,* Facultad de Filosofía y Letras, UBA, julio.
LUHMANN, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de una teoría.* Barcelona, Paidós.

LUHMANN, N. (1995). *Sistemas sociales. Hacia una teoría general.* Barcelona, Paidós.
LURIA, A. R. (1997). "Introducción evolucionista a la Psicología", en: *Breviarios de Conducta Humana,* Nº 2, Barcelona, Fontanella.
LURIA, A. R. (1995). *Las funciones corticales superiores del hombre.* México, Fontamara, segunda edición.
LYOTARD, J. F. (1993). *La condición posmoderna.* Barcelona, Planeta/Agostini.
MAGENDZO, A. J. (s/d). *Calidad de la educación y su relación con la cultura: síntesis de una investigación en un área indígena de Guatemala.*
MAGRASSI, G. y ROCCA, M. (1990). *La "Historia de vida".* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
MAIMONE, M. del C. (2001). "Conceptos científicos. Identidad cultural y desarrollo cognitivo", en: *Propuesta Educativa,* año 11, Nº 24, octubre.
MAKIE, R. (1971). Apuntes. Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas, UNLP.
MARTÍ, E. (2000). "Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky", en: TRYPHON, A. y VONÈCHE, J. (comps.), *Piaget- Vygotsky: la génesis social del pensamiento.* Buenos Aires, Paidós.
MARX, C. (1974). *El Capital.* Buenos Aires, Cartago.
MATURANA, H. y VARELA, F. (1984). *Las bases biológicas del entendimiento humano.* Santiago de Chile, OEA.
MAYERN, G. y ALBERTI, E. (s/f). *Reciprocidad e intercambio en los andes peruanos.* Instituto de Estudios Peruanos.
MAYNTZ, R.; HOLM, K. y HÜBNER, P. (1969). *Introducción a los métodos de la Sociología empírica.* Madrid, Alianza.
MCLAREN , P. (1996). *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna.* Centro de Producción en Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
MELLIASOUX, C. (1977). *Mujeres, graneros y capitales.* México, Siglo XXI.
MENESES PEÑA, O. (1995). "Tecnologías, cultura y participación: elementos para la construcción del desarrollo sostenible", en: *Cuadernos de desarrollo rural,* Nº 34, Instituto de Estudios Rurales, Pontificia Javeriana, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Santa Fe de Bogotá.
MHANTY, Ch. T. (1990). "O race and voice. Challenges for liberal education in the 1990", en: *Cultural Critique,* Winter.
MINUJÍN, A. y otros (1995). *La nueva pobreza en Argentina.* Buenos Aires, Planeta.
MONEDERO, C. (1982). *Psicología evolutiva.* España, Labor Universitaria.
MONOD, J. (1993). *El azar y la necesidad.* España, Planeta Agostini.
MORIN, E. (1984). "Por una razón abierta", en: *Ciencia con conciencia.* Barcelona.
MORIN, E. (1995). "Epistemología de la complejidad", en: FRIED SCHNITMAN, D. (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Buenos Aires, Paidós.
MORIN, E. "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Ed. Nueva Visión. 2001. UNESCO. 1999.

MURRA, J. (1972). "El control vertical de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas", en: ORTIZ DE ZÚÑIGA, I., *Visita de la provincia de León de Huánuco en 1562.*

MURRA, J. (1975). *Formaciones económicas y políticas del mundo andino.* Instituto de Estudios Peruanos.

NEUFELD, M. (s/d). *Estrategia familiar y escuela.* Mimeo.

ODUM, E. P. y SARMIENTO F. O. (1998). *Ecología. El puente entre ciencia y sociedad.* México, McGraw Hill Interamericana.

OLIVEIRA, O. y GARCÍA, B. (1987). "Encuestas, ¿hasta dónde?", en: *Revista Mexicana de Sociología,* año 49, N° 1.

OSZLAC, O. y O'DONNELL (1982). "Estado y políticas sociales en América Latina: hacia un estrategia de investigación", en: *Revista Venezolana de Estudios Administrativos,* N° 1, Caracas.

PARRET, H. (1993). *Semiótica y pragmática.* Buenos Aires, UBA.

PARTRIDGE, W. (1994). "Participación popular en la evaluación ambiental en América Latina", Nota de Divulgación N° 11 de LATEN, Departamento Técnico de América Latina, Unidad de Medio Ambiente. Washington DC, Banco Mundial.

PEARCE, W. B. (1995). "Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad", en: FRIED SCHNITMAN, D. (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Buenos Aires, Paidós.

PEÑA CASANOVA, J. y BARRAQUER BORDAS, L. (1983). *Neuropsicología.* Barcelona, Toray.

PIAGET, J. y GARCÍA, R. (1984). *Psicogénesis e historia de la ciencia,* México, Siglo XXI.

PINTRICH, P. R. y otros (1993). "Beyond cold conceptual change: the role of motivation beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change", en: *Review of Educational Research,* 63.

PIPKIN EMBON, M. (1994). *¿Cómo se construye el fracaso escolar?* Buenos Aires, Homo Sapiens.

POGGIESSE, H. (1992). "Energización rural y participación social", Grupo Latinoamericano de Trabajo sobre Energización para un Desarrollo Rural Sostenible, Buenos Aires.

PORTNOFF, A. Y. y GAUDIN, T. (1988). *La revolución de la inteligencia. Informe sobre el estado de la técnica.* Argentina, Fraterna.

POSNER, G. J. y otros (1982). "Accommodation of scientific conception: Toward a theory of conceptual change", en: *Sciences Education,* 66.

POZO, J. I. (1987). *Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal.* Madrid, Visor.

POZO, J. I. y CARRETERO, M. (1987). "Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas ¿qué cambia en la enseñanza de las ciencias?", en: *Infancia y aprendizaje.*

POZO, J. I. y GÓMEZ CRESPO (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico.* Madrid, Morata.

POZO, J. I. y otros (1991). "Conocimientos previos y aprendizaje escolar", en: *Cuadernos de Pedagogía,* 188.

PUGLIESE, M. (1999). "Didáctica de la Lengua", en: Informe de avance sobre el proyecto "Construcción y evaluación de estrategias didácticas basadas en la incorporación de la variable cultural". Circulación Interna, UNLU.

QUERRIEN, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria.* Madrid, Ediciones de la pregunta.

QUINTERO PALACIO, S. (1999). "El país que nos contaron. La visión de Argentina en los manuales de Geografía", en: *Revista Entrepasados,* N° 16.

REBORATTI, C. (1990). "Agribusiness y reestructuración agraria en la Argentina", en: LAURELLI, E. y LINDENBOIM, L. (comps.), *Reestructuración económica global. Efectos y políticas territoriales.* Buenos Aires, CEUR.

RECA, T. (1972). *La inadaptación escolar.* Buenos Aires, El Ateneo.

RENGIFO y KOHLER (1989). *Revalorización de tecnologías campesinas andinas.* La Paz, Hisbol-Pratec.

REYNOSO, C. (1994a). "Antropología simbólica". Mimeo, material interno de la cátedra de Teorías Antropológicas Contemporáneas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

REYNOSO, C. (1994b). "El lado oscuro de la descripción densa". Material de la cátedra de Teorías Antropológicas Contemporáneas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

RHUM (2000). "Descripción fina", en BARDFIELD, T., *Diccionario de Antropología.* México, Siglo XXI.

RIVIÈRE, A. (2000). "Los objetivos cognitivos en educación", en: *Las propuestas de la didáctica y la psicología,* compilación del Congreso Internacional de Educación: educación, crisis y utopías. Buenos Aires, Aique.

RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual.* Buenos Aires, Aique.

ROFMAN, A. (1999). "Modernización productiva y exclusión social en las economías regionales", en: *Realidad Económica,* N° 162, IADE, febrero-marzo.

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona, Paidós.

ROSNAY, J. de (1977). *El macroscopio. Hacia una visión global.* Madrid, Ed. A.C.

ROTMAN, M. y BALAZOTE, R. (1992). "Los conceptos de modo de producción y formación económica y social", en: TRINCHERO, H. (comp.), *Antropología Económica I.* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* España, Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum.* Buenos Aires, Rei.

SAGASTIZÁBAL, M. A. (2000). "Diversidad cultural y educación", en: SAGASTIZÁBAL, M. A. (dir.): *Diversidad escolar y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica.* Rosario, IRICE.

SALTALAMACCHIA, H.; COLÓN, H. y RODRÍGUEZ, J. (1983). "Historias de vida y movimientos sociales: propuestas para el uso de la técnica", en: *Iztapalapa*, año 4, Nº 9, México DF.

SANTOS, M. (2000). *La naturaleza del espacio.* Barcelona, Ariel Geografía.

SARMIENTO, D. F. (1948). *Educación popular.* Buenos Aires, Lautaro.

SARMIENTO, D. F. (1950). *Obras completas.* Buenos Aires, Luz de día.

SCHAEFER, G. y BODENSTEINER, B. (s/d). *Valoración del niño que tiene retraso mental idiopático.*

SCHEFFLER (1969). "El estructuralismo en la Antropología". en: *Estructuralismo y Antropología.* Buenos Aires, Nueva visión.

SCHOERENBERG, P. H. (1964). "Retardo mental: definición, clasificación y frecuencia", en: *Mental retardation abstract,* V 1, N 4, USA.

SCHWARTZ y DERUYTTERE (1996). *Consulta comunitaria. Desarrollo sostenible y el BID. Un marco conceptual.* Washington DC, IND.

SEJENOVICH, H. y PANARIO, D. (1996). *Hacia otro desarrollo. Una perspectiva ambiental.* Montevideo, Nordan Comunidad.

Senado de la Nación (1997). *Informe Argentino sobre Desarrollo Humano,* Tomo I y II. Honorable Senado de la Nación.

Senado de la Nación (1997). *Informe sobre Desarrollo Humano en la Provincia de Buenos Aires.*

SOLÍS VILLAR, R. (1984). *Ideas intuitivas y aprendizaje de las ciencias.*

SPERRY, R.; GAZZANIGA, M. y BOGEN, J. (1969). "Interhemispheric relationships; the neocortical commisures; syndromes of hemispheric dyconnection", en: *Handbook of Clinical Neurology,* vol. 4, 273-290. North Holland, Ámsterdam, Vinkin and Bruyen.

STEIN, S. y MONGE, C. (1988). *La crisis del Estado Patrimonial en el Perú.* Lima, IEP.

STERN, S. (comp.) (1990). *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes, siglos XVIII al XX,* IEP.

TEDESCO, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires, Ediciones Solar.

TORRE-D'AMATO (1995). "Esquema general para el análisis y tratamiento de los datos. Consideraciones metodológicas", seminario "Energización para un desarrollo rural sostenible", de la carrera de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

TORRES, H. (s/f). *La aglomeración de Buenos Aires. Centralidad y suburbanización (1940-1990).* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UBA.

TORRES SANTOMÉ, J. (1989). "El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva", en: *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 172, Madrid.

TRINCHERO, H. (1992). *Antropología Económica I.* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

UNICEF (comp.) (1990). *Del macetero al potrero, o de lo micro a lo macro.* Santiago de Chile, UNICEF y CETAL.

VALDIVIESO, L. B. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar.* Santiago de Chile, Ed. Universitaria.

VAN DER VEER, R. (2000). "Estructura y desarrollo. Reflexiones de Vygotsky", en: TRYPHON, A. y VONÈCHE, J. (comps.), *Piaget- Vygotsky: la génesis social del pensamiento.* Buenos Aires, Paidós.

VARELA, B. y FERRO, L. (1999). "Las visiones del conflicto social en el Nivel Inicial", en: *Educación en Ciencias Sociales,* Nº 2, UNSAM.

VERDUGO ALONSO, M. A. (s/d). "El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR", en: *Personas con discapacidad en la perspectiva del siglo XX.* Siglo XXI.

VIGIL, C. J. (1989). *Educación popular y protagonismo histórico. Una opción para América Latina.* Buenos Aires, Hvmanitas.

VIOR, S. y otros (1994). "La enseñanza de las Ciencias Naturales en escuelas primarias que atienden sectores populares", Informe de avance, UBA/OREAL/UNESCO.

VOSNIADOU, S. y BREWER, W. (1994). "Mental models of the day/night cycle", en: *Cognitive Science,* Nº 18.

VYGOTSKI, L. S. (1978). "El desarrollo de los procesos psíquicos superiores". Barcelona, Grijalbo.

VYGOTSKI, L. S. (1982). "La percepción y su desarrollo en la edad infantil" y "Pensamiento y lenguaje". en: *Obras escogidas,* Tomo II. España, Visor Distribuciones.

WANDERSEE, J. H. y otros (1994). "Research on alternative conceptions in science", en: GABEL, D. L. (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning.* Nueva York, Macmillan.

WEIMBERG, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina.* Buenos Aires, Kapelusz.

WEISSMANN, H. (comp.) (1994). *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Paidós.

WERTSCH, J. V. (2000). "El papel de la racionalidad abstracta en la imagen vygotskyana de la mente", en: TRYPHON, A. y VONÈCHE, J. (comps.), *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento.* Buenos Aires, Paidós.

WIGLEY, M. (1995). "La desconstrucción del espacio", en: FRIED SCHNITMAN, D. (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Buenos Aires, Paidós.

WITTGENSTEIN, L. (1988). *Invenciones filosóficas.* Barcelona, Crítica.

ZIMMERMAN, L. (1986). "Algunos problemas básicos del sistema educativo argentino", en: *El sistema educativo argentino.* Buenos Aires, Cartago.



Otros títulos de esta colección

La aventura textual
De la Lengua a los Nuevos Lenguajes
Dirección/compilación:
Irma Emiliozzi

Estudios sobre comunicación, educación y cultura
Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina
Dirección/compilación:
Sandra Carli

Educación y ciudadanía
La búsqueda del buen sentido en el sentido común
Miguel A. Etchegoyen

Filosofía, cultura y racionalidad crítica
Nuevos caminos para pensar la educación
Compilador:
Carlos A. Cullen

A la luz de la experiencia y los resultados auspiciosos alcanzados tras una investigación interdisciplinaria que durante los últimos siete años desarrollaron simultáneamente en la cátedra, el gabinete y en escuelas del Gran Buenos Aires, las autoras proponen un cambio sustancial de intervención docente dedicado a la revisión de los desarrollos didácticos más aceptados, en pos de revertir el fracaso escolar.
El trabajo con sectores populares no es nuevo. Esta entrega innovadora, y en efecto polémica, sí lo es: con aire puro para las aulas, abre ventanas para la acción.
El nuevo Modelo de Interrelación Paradigmática (MIP) que exponen las autoras recorre los cruces entre las teorías y la práctica, constituye un hito desde el cual podremos avanzar hacia el respeto de la diversidad y la dignidad humana: a partir del desarrollo genuino de la identidad cultural de cada grupo y del respeto mutuo, tal intercambio promueve el desarrollo grupal e individual de todos.
De eso se trata. De revalorizar los saberes de *todos - integrados y excluidos-* al impulso de una desocultación de saberes y de considerar en paridad de status las distintas culturas que traen los chicos a la escuela, lo que propicia el enriquecimiento recíproco de los modos de ver, hacer y ser de los niños.

La Crujía



ISBN 987100450-8

